

Lavinia Aniela Popa

Sociologia copilăriei: context teoretic și noi realități din România

Forme de manifestare a participării sociale a copiilor în mediul școlar



Presă Universitară Clujeană

Lavinia Aniela Popa

•

**Sociologia copilăriei:
context teoretic și noi realități din România**

***Forme de manifestare a participării sociale
a copiilor în mediul școlar***

Lavinia Aniela Popa

**Sociologia copilăriei:
context teoretic
și noi realități din România**

*Forme de manifestare a participării sociale
a copiilor în mediul școlar*

Presa Universitară Clujeană

2021

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. habil. Valentina Marinescu

Prof. univ. dr. Florin Lazăr

ISBN 978-606-37-1195-4

**© 2021 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mij-
loace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește
conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

*Părinților mei, profesorilor și elevilor
datorită cărora acest vis a devenit realitate.*

CUPRINS

INTRODUCERE	9
CAPITOLUL I. CADRU TEORETIC	
I.1. Sociologia vârstelor – teoretizări autohtone	11
I.2. Sociologia copilăriei – repere conceptuale	14
CAPITOLUL II. CONTEXT EXPLICATIV	
II.1. <i>Agency</i> sau participarea activă a copiilor la viața socială	
II. 1.1. Definiție, teorii și perspective	23
II. 1.2. Modele scalare și grafice	35
II. 1.3. Jocul ca formă de participare	45
II.2. Școala românească contemporană	
II. 2.1. Politici, reforme și schimbări educaționale (1990 – 2020)	47
II. 2.2. Modernitatea școlii românești – delimitări conceptuale	59
II. 2.3. Abordări ale educației contemporane în școala românească	66
CAPITOLUL III. CONTEXTUL CERCETĂRII	
III.1. Studii privind participarea tinerilor	76
III.2. Statistici privind participarea copiilor	80
III.3. Direcții de cercetare privind participarea copiilor	82
CAPITOLUL IV. PRECIZĂRI METODOLOGICE	
IV.1. Noile metodologii de cercetare a copiilor și copilăriei	84
IV.2. Cercetarea centrată pe copil	86
IV.2.1. Observația	90
IV.2.2. Metodele creative	90
IV.2.2.1. Fotografiile copiilor	90
IV.2.2.2. Desenul	91
IV.2.2.3. Jurnalul	92
IV.2.2.4. Realizarea de hărți și geovizualizarea	92
IV.2.3. Chestionarul	93
IV.2.4. Interviu individual și de grup	94
IV.2.5. Studiul de caz	94
IV.2.6. Analiza documentelor și analiza de conținut	95
IV.3. Abordarea narativă	96
IV.4. Abordarea etnografică	99
IV.5. Aspecte etice	102

CAPITOLUL V. ANALIZE ȘI INTERPRETĂRI

Forme de manifestare a participării sociale a copiilor în mediul școlar

V.1. Informații privind cercetarea

V.1.1. Scopul și întrebările cercetării 105

V.1.2. Metode utilizate 106

V.1.3. Aspecte etice 109

V.2. Descrierea contextelor formale

V.2.1. Analiza contextului legislativ privind susținerea implicării active a
elevilor la procesul de luare a deciziilor în cadrul școlii
..... 110

V.2.2. Școala ca mediu de participare – strategiile planului de
dezvoltare instituțional 120

V.2.3. Curriculum oficial și curriculum ascuns 128

V.2.4. Profesorul, metodele și modalitățile de formare a competențelor
civice și sociale – metode centrate pe elev 134

V.3. Experiențele copiilor în mediul școlar

V.3.1. Timpul și spațiul școlar 139

V.3.2. Relațiile elevilor cu profesorii 145

V.3.3. Participarea elevilor la cultura grupului 148

V.3.4. Disciplina și regulile de comportare 152

V.3.5. Consiliul elevilor, formă organizată de manifestare a agentivității
..... 156

V.3.6. Conștientizarea propriei capacități de a schimba prin
participare activă 164

V.4. Interpretarea generală a rezultatelor

V.4.1. Concluziile lucrării 169

V.4.2. Prezentarea contribuțiilor proprii 175

V.4.3. Reflecții personale privind experiența de elaborare și redactare
a lucrării 180

V.4.4. Recomandări pentru cercetări viitoare 181

BIBLIOGRAFIE 184

REZUMAT 213

ANEXE 217

INTRODUCERE

În România, preocupările privind sociologia copilăriei sunt de dată recentă, acestea fiind, în marea lor majoritate, subordonate domeniilor sociologiei vârstelor și sociologiei educației. Existența unui număr mic de studii naționale (Rădulescu 1994, Stănciulescu 2010) și traduceri, privind problematica copiilor și a copilăriei poate fi un argument în favoarea extinderii preocupărilor în această direcție de cercetare¹.

Despre nevoia de a plasa în centrul preocupărilor științifice tematica copilăriei „care a fost tratată în contexte considerate mai degrabă marginale pentru teoria și cercetarea sociologică” (Alanen 1988) vorbesc și cei care afirmă astăzi nevoia de a aduce copiii și copilăria în atenția sociologilor. Așa cum se afirmă și în articolele recente „sociologia copilăriei este încă o ramură tânără a disciplinei, din cauza faptului că, de mult timp „micii actori” tind să fie trecuți cu vederea de către sociologi.” (Bühler-Niederberger 2010a).

În articolul intitulat *Childhood Sociology in Ten Countries. Current Outcomes and Future Directions*, Bühler-Niederberger realizează o trecere în revistă a studiilor privind sociologia copilăriei în Australia, Brazilia, Finlanda, Franța, Germania, Italia, Norvegia, România, Marea Britanie și SUA, afirmând că deși au o istorie relativ scurtă, cercetările sociologice privind copiii aduc o contribuție importantă la analiza societății contemporane, în diferitele ei aspecte comune dar și diferite de la o țară la alta. Ceea ce este de remarcat, în majoritatea țărilor, este nevoia generală de a aprofunda domeniul sociologiei copilăriei nu doar ca disciplină secundară, ci ca una de sine stătătoare, cu rezultate demne de luat în seamă (Bühler-Niederberger 2010b).

Considerată de unii cercetători (James & Prout 1990) ca fiind tema principală a noilor sociologii ale copilăriei, tema implicării și participării active a copiilor la viața socială reprezintă una de interes în actualul context sociologic. În cadrul noii paradigme, copiii sunt văzuți ca *agenți* sociali activi, implicați în construcția și determinarea vieții lor sociale, a vieții celor din jurul lor și a societății în ansamblu (James & Prout 2015). Construit în jurul ideii de copil ca actor social de sine stătător, competent în cadrul culturii pe care o creează, prezentul demers își propune să prezinte principalele teorii ale sociologiei copilăriei într-o abordare istorică, pornind de la schițarea spațiului teoretic autohton marcat de teoria socializării, la noile abordări ale sociologiei copilăriei căreia din ce în ce mai mult îi este atribuit statut de disciplină de sine stătătoare.

¹ Lucrările traduse în limba română: Heywood, C. (2017). *O istorie a copilăriei. Copiii în Occident din Evul Mediu până în epoca modernă*, Ed. Trei, București; Corsaro, W., A. (2008). *Sociologia copilăriei, ediția a II-a, International Book Acces, Cluj Napoca*; Dobrescu, E., *Sociologia copilăriei*, Ed. Sigma, București și de același autor (2015). *Introducere în sociologia copilăriei*, Ed. Oscar Prin, București. În schimb, o accesare [https://play.google.com/store/search?c=books&q=sociology+of+childhood&=identifică+252+de+titluri+referitoare+direct+sau+indirect+la+subiectul+\"sociology+of+childhood\"](https://play.google.com/store/search?c=books&q=sociology+of+childhood&=identifică+252+de+titluri+referitoare+direct+sau+indirect+la+subiectul+\) (accesat 12 mai 2018). De asemenea, în ceea ce privește domeniul sociologiei vârstelor, Rădulescu S.M. este autorul lucrărilor *Sociologia vârstelor* (1994) Ed. Hyperion și *Sociologia problemelor sociale ale vârstelor* (1992) Ed. Lumina Lex, București.

Evidențiind noile direcții de cercetare care se conturează, devin importante relațiile pe care copiii le stabilesc cu adulții și modul în care aceste relații sunt negociate în fiecare zi (Alanen 2014) plasate în mediile de joacă, de învățare, de petrecere a timpului liber, de socializare, cu referire la jocurile copiilor, cu tematica, semnificația și interacțiunile specifice (Wyness 2018). Plasând în centrul prezentului demers ideea de *agentivitate* a copiilor, după definirea termenului și prezentarea celor mai importante modele teoretice din perspectiva sociologiei copilăriei, vom considera, în cadrul prezentului demers, școala ca fiind un factor semnificativ din punctul de vedere al posibilității de manifestare a implicării și participării active a elevilor la viața socială.

Astfel, întrebările prezentului demers se orientează în direcția descrierii modului în care se manifestă *agentivitatea* elevilor mici, de 8-9 ani, în cadrul mediului școlar cotidian. Urmărim să identificăm formele de manifestare a participării active a elevilor explorând, pe de o parte, elemente ce țin de contextul școlar, precum legislația națională, specificul strategiilor dezvoltate la nivelul școlii, descrierea specificității curriculumului școlar și a metodelor și tehnicilor abordate de cadrele didactice privind încurajarea participării active a elevilor. Pe de altă parte, demersul de cercetare urmărește identificarea specificului relațiilor și structurilor dezvoltate de copii în și raportat la spațiul și timpul școlar, relațiile cu profesorii și colegii, aspecte ce țin de disciplina școlară și regulile de comportare, relevarea importanței activității consiliului elevilor, ca și identificarea modului în care elevii înșiși sunt conștienți de capacitatea proprie de a fi semnificativi din punctul de vedere al propriei implicări și participări la procesul de luare a deciziilor, la nivelul școlii.

Prezentul demers se încadrează în direcția preocupărilor contemporane din sociologia copilăriei, explorând un domeniu de interes atât teoretic cât și practic, răspunzând nevoii de explorare a specificului *agentivității* elevilor mici, în mediul școlar, acordând copiilor principalul loc în economia discursului teoretic și de cercetare.

CAPITOLUL I CADRU TEORETIC

I.1. Sociologia vârstelor – teoretizări autohtone

Considerată o ramură ce face parte din ansamblul celorlalte discipline sociologice, „sociologia vârstelor are ca principal obiect de studiu *evidențierea diferențelor sociale și culturale existente între diferite categorii, grupuri și etape de vârstă, și identificarea problemelor distincte cu care se confruntă acestea în societate.*”(Rădulescu 1994, p.25). Situând în centrul atenției abordarea diferențelor sociale și culturale specifice vârstelor, autorul citat subliniază faptul că „sociologia vârstelor consideră vârsta ca un atribut și status social asociat unei ierarhii de drepturi, datorii și responsabilități, care-și găsește corespondentul în structura socială”. Astfel, „din punct de vedere sociologic, vârsta nu este doar un criteriu strict cronologic sau pur funcțional, ci unul cu valoare socială și culturală, care marchează identitatea indivizilor la un anumit grup definit prin caractere și proprietăți comune, prin atitudini, comportamente, roluri și poziții sociale distincte, ca și printr-un stil de viață relativ similar” (Rădulescu 1994, *op.cit.*). Poziționând în centrul atenției conceptul de vârstă, autorul consideră că fiecare vârstă își are specificitatea sa determinată de elemente cu caracter social și cultural, constituite în grupuri de vârstă. Acestea, la rândul lor, sunt caracterizate de trăsături biologice și psihice relativ similare, grupurile având o identitate culturală proprie în cadrul societății, identitate condiționată nu numai de omogenitatea trăsăturilor demografice, cât și de participarea la un univers cultural cu proprietăți unice. Definind grupul social, sociologul Szczepanski (1972), citat de Rădulescu, ar fi „un sistem închis, detașat de restul realității sociale, net separat de alte colectivități și totodată inclus în mod funcțional în acest întreg” care este societatea (*apud* Rădulescu 1994, p.10). Grupul social astfel definit devine un „sistem care posedă propria autonomie socială și culturală, propriile sale simboluri și valori”. Este evidențiată ideea conform căreia „grupul de vârstă are o identitate și o dinamică proprie, cuprinzând, la fel ca și alte grupuri, un ansamblu de roluri și raporturi de interacțiune între ele.” Discutând astfel despre rolurile și statusurile asumate, autorul studiului, citându-l pe Stoetzel (1963), propune diferențierea între statusuri și roluri, argumentând faptul că „Rolul social implică un comportament așteptat, scontat sau tipic, căruia îi este asociată o anumită poziție exprimată de status. Dacă statusul reprezintă ansamblul de comportamente la care cineva se poate aștepta în mod legitim din partea altora, rolul reprezintă ansamblul comportamentelor pe care alții le așteaptă în mod legitim de la acea persoană. Astfel, vârsta este un status „atribuit” și nu unul „dobândit” (Linton citat de Rădulescu, p.11), „o poziție socială este fixată prin semnificații și roluri particulare, atitudini, drepturi și responsabilități, norme și valori distincte”, fiind nu doar o etapă biologică sau psihologică, dar și una caracterizată printr-un status social care fixează poziția indivizilor în societate și care „diferențiază atitudinile și așteptările colectivității, acțiunile diverselor instituții sociale, față de cei care le posedă.” Neavând un caracter definitiv, un asemenea status devine un element tranzitoriu marcat de modificări biologice, psihice, evenimente sociale și culturale. Rolurile sociale sunt de asemenea schimbate cu altele noi, fiind asociate fiecărei vârste și implicând

repetorii de comportament cu caracter particular, prescrise social (Rădulescu 1994, *op.cit.*). Subliniind diferența dintre societățile tradiționale și cele contemporane, autorul consideră că cele din urmă „sunt mai puțin riguroase în prestabilirea rolurilor sociale în funcție de vârstă”, care este și un atribut social și un important criteriu în baza căruia se poate determina capacitatea de exercitare a diferitelor poziții și roluri sociale, ca și dreptul de a dobândi diferite responsabilități și drepturi.

În procesul de dezvoltare umană, maturizarea biologică și cea psihică sunt completate de competența de asumare a rolurilor sociale, modelate prin procesul socializării. Astfel, „Orice proces de dezvoltare umană are loc într-un context social definit de roluri și poziții sociale, interacțiuni reciproce între indivizi, definiții culturale și influențe generaționale, care permit persoanelor, tinere sau vârstnice, dezvoltarea unor acțiuni și adoptarea unor conduite care se sustrag presiunilor biologice. Existența unui asemenea context social este posibilă ca urmare a procesului de socializare în urma căruia indivizii dobândesc calitatea de membru al unei anumite clase de vârstă și generaționale, caracterizată de un set de drepturi și responsabilități distincte.” (Rădulescu *op.cit.*, p.81). Considerând socializarea ca proces autorul o definește ca fiind „ansamblul de căi, mijloace și direcții care oferă indivizilor identitatea de membru al unei anumite societăți, al unei anumite clase de vârstă și clase generaționale, competența de a exercita roluri și poziții sociale specifice vârstei, capacitatea de a se confrunta cu variate situații de viață pentru care nu există, întotdeauna, definiții culturale prealabile” (Rădulescu *ibid.*). Identificând unele dintre trăsăturile procesului de socializare, autorul consideră că scopul socializării este acela de a lega indivizii de societate, supunându-i acelorași influențe culturale determinate de raporturile între clase de vârstă și clase generaționale asemănătoare sau diferite între ele. Același proces contribuie la configurarea unei ordini sociale întemeiate pe raporturi ierarhice între clase de vârstă și între generații, pe relații de coordonare sau subordonare între membri. Diferențiind între socializarea primară și cea continuă, desfășurată pe tot parcursul vieții, pe măsura asumării și exercitării a noi roluri sociale și asimilării de experiențe noi, socializarea oferă indivizilor zestrea culturală prin intermediul căreia aceștia asimilează modalități specifice de gândire, acțiune și conduită care asigură integrarea în colectivitatea socială și grupurile ei distincte. Concret, socializarea reunește experiențe diverse, începând de la primele experiențe socializatorii ale copilului precum asimilarea limbajului, controlul asupra impulsurilor, formarea deprinderilor și atitudinilor sociale, învățarea exigențelor normativității sociale, în cadrul familiei, școlii, grupului de prieteni, și până la cele ale adultului precum confruntarea cu situații inedite, imprevizibile, determinate de procesul de schimbare socială. Astfel, în ciuda variabilității culturale cu privire la practicile utilizate și finalitățile sale, procesul de socializare are un caracter de universalitate, pregătind indivizii pentru rolurile sociale pe care le vor exercita. Cunoștințele și deprinderile asimilate permit internalizarea unui „model cultural” constând atât în comportamente deschise, vizibile precum ținuta, limbajul, conduita morală, cât și în conduite mai puțin vizibile sau invizibile, dar care pot fi deduse

(opțiuni, evaluări, atitudini, opinii, stări emoționale etc.). Definind modelul cultural, Rădulescu îl citează pe Linton: „un domeniu limitat de comportamente, înăuntrul căruia se integrează, în mod natural, răspunsurile membrilor societății la o anumită situație.” Ceea ce învață copilul în cursul procesului de socializare este transmis, în mod explicit, de către părinți sau educatori, ori este asimilat, în mod implicit, prin propriile experiențe ale copilului în cadrul anturajului și prin expunerea lui la mesajele mass media. Subliniind importanța modelelor, autorul menționează faptul că „ceea ce este important în acest proces este proiectarea de către copil a unor modele cu care dorește sau nu să se identifice. Existența acestor modele îl ajută la definirea celor mai multe situații sociale cu care va fi confruntat, structurarea modelelor fiind jalonată de către părinții și educatorii săi. Adulții definesc, în mod constant, situațiile de viață pentru copii, și, procedând astfel, ei creează realitatea socială la care trebuie să răspundă copiii.” (Rădulescu *op.cit.*). După autorul citat, „Scopul fundamental al procesului de socializare, indiferent de etapele lui, constă în transmiterea reperelor simbolice (a normelor și valorilor) necesare formării motivațiilor de participare la viața socială și a capacității de a contribui, în mod activ, la schimbarea socială” (*op.cit.*, p.85).

Învățarea conformității este, pe de altă parte, considerată „în mod eronat, finalitatea procesului de socializare”, respectiv capacitatea de supunere obedientă la cerințele postulate „din exterior”. Sunt excluse astfel creativitatea proprie fiecărui individ și influențele exercitate de interacțiunile cu ceilalți, membri ai aceleiași generații sau ai unor generații diferite, în asimilarea diferitelor norme și valori sociale. „În mod real, socializarea este echivalentă cu asimilarea creativității. Copilul, adolescentul, tânărul, adultul sau vârstnicul vor fi capabili, în urma procesului de socializare, să exercite o activitate creativă, mediată de simbolurile normative și evaluările generale, care servesc ca ghid al conduitei, și de propriile modele și aspirații culturale, tot acest ansamblu formând configurația personalității sociale în cadrul căreia motivațiile interne se împletesc armonios cu cerințele normative ale mediului social”. (Rădulescu 1994, *op.cit.*) Citându-i pe Elkin F. și Handel G., autorul identifică următoarele caracteristici principale ale acestui proces, caracteristici definite de valențele epocii istorice și de trăsăturile distincte ale spațiului social. Astfel, autorii consideră următoarele cinci trăsături ale procesului de socializare: 1. este un proces de durată (continuă pe tot parcursul vieții individului), 2. el are loc prin interacțiunile cu alți indivizi, 3. de-a lungul său, un rol important îl au mijloacele de comunicare, 4. desfășurarea sa implică existența unor contexte semnificative din punct de vedere emoțional, 5. aceste contexte sunt modelate de diferite grupuri sociale. Considerând socializarea procesul central determinant în formarea viitorilor adulți, obiectul de studiu al sociologiei vârstelor s-a diversificat în timp, ultimii cincizeci de ani ducând la segmentarea pe vârste a domeniului său de cercetare. Astfel, schimbările de paradigmă au dus nu numai la regândirea teoriei socializării, dar au permis dezvoltarea unor domenii noi de cercetare.

I. 2. Sociologia copilăriei – repere conceptuale

În ciuda istoriei scurte a sociologiei copilăriei, nu sunt puțini cei care afirmă faptul că „Cercetările științifice recente privind copilăria sunt mai degrabă ambivalente. În ciuda eforturilor teoretice, ca și ramură de cercetare, sociologia copilăriei se simte mai degrabă inconfortabil cu propriul obiect de cercetare.” (Shanahan 2007) Așa cum afirmă autoarea, încă din anii 1980, cercetările sociale privind copilăria, având în centrul preocupărilor semnificația și experiența de a fi copil, au avut în atenție situațiile copiilor aflați în pericol: copiii ale căror drepturi au fost încălcate sau copiii neglijăți (Elkind 1981, Hewlett 1991, Garbarino și colab. 1992, Kotlowitz 1991, Parton 2006, Rosenfield et al. 2001), copiii aflați în situație de criză, copiii pierduți sau aflați în situații de risc major (Buckingham 2000, James & Jenks 1996, Lynott & Logue 1993, Olman 2005, Postman 1982, Sommerville 1982, Steinberg & Kincheloe 2004, Suransky 1982, Winn 1984) devin subiecte ale cercetărilor sociologilor. Totuși, după această etapă, studiul sociologic al copilăriei se reorientează către normalitate (Dunne & Kelly 2002, Sommerville 1982) ceea ce ajută la crearea și consolidarea unei (noi) sociologii a copilăriei. Shanahan (2007) afirmă, alături de alți cercetători (Heywood 2001, Jenks 2005, Pufall & Unsworth 2004, Skolnick 1980), faptul că, în ciuda beneficiilor acestor abordări, cercetările privind copilăria rămân totuși ambigui sau ambivalente (Shanahan 2007, *op.cit.*, p.408). Sursele acestei ambivalențe provin, conform autoarei, din următoarele trei surse: prima este empirică, pornind din dificultatea de a separa conceptual termenul „copil” de cel de „copilărie”; a doua este una conceptuală și provine din combinarea conceptului de copilărie sub cele două aspecte, cel de construct social cu cel de bun social și a treia provine din perspectiva politică, evidențiind disproporția dintre construcția teoretică a copilăriei și cea rezultată din politicile sociale dedicate protecției copilului (*ibid.*, pp.415-416). În finalul articolului, autoarea prezintă modul în care perspectivele recente (Grant 2005) și abordările poststructurale privind copilăria (Prout 2005) reușesc să depășească ambivalența enunțată, oferind noi căi promițătoare pentru studiile viitoare.

Dintr-o altă perspectivă, Turmel A., în lucrarea *A Historical Sociology of Childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*, fructificând dezbaterile privind studiile asupra copilăriei și contribuțiile membrilor asociațiilor Childhood Research Network of the European Sociological Association și ai acelor din cadrul Association Internationale des Sociologues de Langues Francaise aduce în atenție perioada dintre anii 1850 și 1945. Această perioadă, conform autorului, este caracterizată de paradigma dezvoltării, înțeleasă ca teorie ce susține interdependența, de-a lungul unui continuum uniform de dezvoltare a etapelor și secvențelor (Thornton 2005 citat de Turmel 2008). Această paradigmă ar sta la baza nașterii științei copilăriei, integrarea acesteia în conștiința comunității științifice făcându-se din a doua jumătate a secolului al XIX-lea (Turmel 2008, p.2).

În concepția autorului citat, copilăria ca fenomen social nu este rezultatul unor idei filosofice clare produse de filosofi, conceptul fiind

configurat în cadrul practicilor sociale a numeroșilor actori sociali care interacționează și reglementează comportamentul copilului, așa cum afirmă și Ariès Philippe, în lucrarea sa *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (1962).

Ceea ce aduce nou studiul realizat de Turmel (2008) este teoria conform căreia abordarea statistică, reunind informațiile în grafice și diagrame, a schimbat modul în care se realizează investigația științifică dar și politicile publice care influențează viețile copiilor, oferind o nouă perspectivă în definirea sociologică a conceptului de copilărie. Cercetările în urma cărora s-au realizat baze de date, anchete la scară largă și colectarea de date în cursul investigațiilor sistematice realizate de către Biroul Regal de Statistică din Regatul Unit sau precum cele din Franța și Statele Unite ale Americii au făcut posibilă apariția unor standarde care au permis ulterior elaborarea unor norme de dezvoltare privind caracteristicile fizico-biologice și sociale ale dezvoltării copiilor.

Făcând referire la autori clasici ai sociologiei precum Émil Durkheim, Max Weber, Karl Marx sau Antony Giddens, Turmel remarcă faptul că termenul copilărie reprezintă, pentru sociologia secolului douăzeci un „obiect de neimaginat” (Turmel p.17), cu o singură excepție notată de autor. Este vorba despre Ulrich Beck, în ale cărui lucrări sunt avansate unele întrebări cu privire la rolul copiilor în modernizarea societății. Acest context este explicat de autor prin faptul că, spre sfârșitul secolului al XIX-lea, a existat o diferențiere conceptuală între psihologie și sociologie: prima având în atenție studiul exclusiv al copiilor și al copilărie, lăsându-i sociologiei familia, care a devenit de atunci un subiect tradițional al sociologiei generale. Drept consecințe ale acestei diferențieri, sociologia s-a bazat pe psihologia dezvoltării care a avut în atenție copiii până când aceștia au devenit adulți, având astfel capacitatea de a participa pe deplin ca cetățeni responsabili, autonomi. Construcția psihologică în dezvoltarea copiilor se situează astfel în centrul abordării sociologice, ceea ce justifică lipsa explicațiilor sociologice privind copiii și copilăria, așa cum demonstrează și Prout și James în *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (1997, pp. 7–34). A doua consecință a abordării din perspective diferite se referă la faptul că termenul de socializare devine singurul concept asupra căruia sociologia a aprofundat studiul referitor la copii, prin atingerea de către aceștia a unui nivel de maturitate ce implică dobândirea de reguli, norme și comportamente sociale specifice (Turmel, *op.cit.*, p.19). Din acest punct de vedere, din perspectiva autorului citat, Émil Durkheim este primul sociolog care propune o teorie a socializării, conceptul referindu-se la „forțele sociale care fac posibilă viața socială prin atragerea indivizilor împreună, într-o comunitate” (Turmel citând Alanen 1992, p.83). Societatea poate astfel inocula copilului condițiile proprii prin pregătirea lui pentru cerințele vieții sociale (Prout & James 1996). „Din acest punct, toate studiile sociologice vor face referire la copilărie prin diferitele teorii ale socializării și ale formelor ei instituționale: familie, școală, biserică, mass-media etc. Socializarea reprezintă astfel o transformare a copilului într-un adult competent prin intermediul metodelor și procedeele specifice

precum constrângerea, inocularea, modelarea și controlul” (Jenks 2005, p.35). Socializarea este considerată principala modalitate a sociologiei de a explica acest proces tranzitoriu ca fiind un cadru general și obligatoriu. „Cercetările privind procesul de socializare constituie nucleul unei sociologii a copilăriei” (Turmel citând Zinnecker 1997). Dintre sociologi, consideră Turmel (p.20), Parsons este cel care leagă în cel mai explicit mod socializarea de procesul de dezvoltare a copilului. „Potrivit lui Jenks, Parsons a instituționalizat constrângerile sistemului social asupra copilului prin intermediul teoriei socializării privind înțelegerea normelor sociale ca reguli fundamentale ale vieții sociale. În termeni parsoniani, socializarea implică așezarea sistemelor instrumentale de bază și a celui represiv în sistemul structural al personalităților individuale”. (Jenks 1996 p.18, citat de Turmel, p. 20)

Teoria socializării se bazează astfel pe un model psihologic explicit care pare rezistent la critici, dar ridică întrebări precum cea referitoare la cum funcționează un astfel de proces asupra copilului sau cum devine el adult? Răspunsul la această întrebare gravitează în jurul ideii de internalizare (a normelor, a regulilor și a unui comportament adecvat), în special, în tradiție parsoniană, a internalizării ca proces psihologic. Este astfel subliniată ideea conform căreia socializarea prin internalizare, fie prin modelul psihologic (Parsons) sau prin modelul structural (Bourdieu), pare a fi procesul universal prin care se realizează adaptarea copilului la viața socială (James et al. 1998, p.25, citat de Turmel p.21). Totuși, așa cum afirmă Jenks (1996) și Mayall (2000, 2002), procesul de socializare a copiilor se fundamentează pe anumite ipoteze ale teoriilor dezvoltării biologice, care din perspectivă sociologică, nu le contestă valabilitatea.

Citând sinteza semnată de Pavez Soto (2012), vom considera faptul că cercetările realizate de Jean Piaget (1972, 1977) au avut o influență majoră asupra viziunii asupra copilăriei, subliniind importanța dezvoltării biologice care reprezintă o etapă a procesului de socializare. Astfel, copilăria apare ca o etapă în care sunt puse în legătură dimensiunea individuală și cea socială a copilului prin care normele morale sunt învățate, rolurile sociale sunt internalizate, iar abilitățile cognitive sunt dezvoltate. Prin urmare, copilăria este percepută ca etapa privilegiată a reproducerii ordinii sociale stabilite prin socializarea noilor generații. Dacă Piaget (1972, 1977 *apud* Pavez Soto *op.cit.*) analizează „copilul” cu precădere la nivel individual, presupunând existența unei esențe universale în fiecare copil, scopul sociologiei copilăriei este tocmai acela de a înțelege copilăria ca pe un fenomen social, iar copiii, ca pe un grup social (James & Prout 1997, p. 11). Astfel, copilăria este marcată de biologic, care, la rândul său, este influențat de condițiile materiale, sociale, economice și culturale în care aceasta se manifestă. Perspectiva sociologică pune sub semnul întrebării universalitatea dezvoltării biologice a copilului și își propune să aducă în discuție condițiile sociale și culturale care influențează și determină acest proces (James și Prout 1997, p. 21).

Criticile privind teoria socializării nu au întârziat să apară, acestea fiind rezumate de Turmel (2008) după cum urmează: 1. copilul este descris astfel

ca destinatar pasiv, fiindu-i inoculată înțelepciunea adulților și cultura societății, el devenind, fără voia sa, un rezultat al societății globale – metafora recipientului gol ce trebuie umplut (Corsaro 1998, Qvortrup 1995, Waksler 1991). 2. copilul este incompetent, irațional, iresponsabil, pentru că este incomplet și imatur, adică imperfect, ceea ce înseamnă că el devine acționat, reglementat, disciplinat și determinat (James & Prout 1995, Lee 1998). 3. conceptul este anistoric și cumva acultural referitor la universalitatea și naturalețea unei idei abstracte a copilului în forma piagetiană a psihologiei dezvoltării (Elder et al. 1993, Prout & James 1990). 4. teoria socializării este deterministă, caracterizată de naturalismul individualist, maturitate nereflexivă, orientată către exterior și nu către interior (Alanen 1997, Jenks 1996, Thorne 1993). La aceste critici clasice ale teoriei socializării, se adaugă faptul că socializarea este identificată printr-o mișcare unidirecțională: out-in (adică, lumea exterioară este „turnată” în corpul și mintea copilului) iar subiectul uman dobândește personalitate printr-un proces de internalizare obligatorie.

Aceste critici ale teoriei socializării au avut efecte diferite asupra sociologiei, dar mai ales asupra sociologiei copilăriei. Citându-l pe Zinnecker, cu lucrarea *Sociology of Childhood, or Socialization of the Child?*, Turmel subliniază necesitatea evoluției cercetării asupra copiilor și copilăriei (Zinnecker 1997 p.10). Alți autori, precum Alanen, văd în socializare un termen limitat teoretic și propun renunțarea la acesta, în cercetarea copiilor și a copilăriei. O suspendare nu înseamnă însă, în concepția autoarei citate, o renunțare totală la această noțiune, pentru că paradigma poate rămâne constructivă în limitele istorice specificate (Alanen 1997, p. 253). Turmel (p.23) evidențiază și poziția lui Qvortrup care, pe de altă parte, face un pas mai departe privind respingerea conceptului de socializare ca o condiție pentru aprofundarea cercetării copilăriei astăzi, conceptul putând fi păstrat doar la un meta-nivel al analizei. În cea mai mare parte criticile aduse teoriei socializării pledează pentru adoptarea în mod sistematic a abordării cercetării copiilor în sine, pentru ei înșiși și nu ca purtători ai reproducerii ordinii sociale, studiind copiii în sine și nu ca adulți în devenire. James și Prout (1997, p.90) au evidențiat faptul că din apariția tensiunilor dintre sociologia copilăriei, teoria socializării și teoria dezvoltării copilului, a început o schimbare fundamentală a sensului. Astfel, schimbările au venit din partea unor domenii conexe precum istoria, antropologia, geografia, care au împrumutat sociologiei unele postulate ce au constituit baza unei teorii postsocializare a sociologiei copilăriei, subliniind similitudinile dintre copii și adulți, faptul că nu există o diferență ontologică între aceste două tipuri de actori, prezumția diferenței fiind mai degrabă o construcție teoretică (Turmel citând Lee 1998, pp.458-482). Un alt postulat se referă la abordarea copiilor ca subiecți ai propriilor lor drepturi și actori sociali competenți în ceea ce privește propria lor viață, copiii construindu-și în mod activ viața de zi cu zi. Un alt postulat (Prout 2000) se referă la premisa conform căreia fiecare concept al copilăriei este social construit: nu există copil universal, iar copilăria este un spațiu-timp construit care variază istoric și de la o cultură la o alta (Turmel p.25).

Leonard M., în lucrarea *The Sociology of Children, Childhood and Generation*, sintetizează contribuția adusă de James și Prout (1997) la paradigma noii sociologii a copilăriei, sub forma a șase linii directoare: 1. Copilăria este un construct social; 2. Copilăria este o variabilă a analizei sociale 3. Viața de zi cu zi a copiilor merită a fi studiată. 4. Copiii nu sunt subiecți pasivi ai structurilor sociale, ci actori implicați activ; 5. Etnografia poate aduce o contribuție majoră la înțelegerea copiilor și a copilăriei; 6. Cercetătorii joacă un rol important în reconstrucția teoriilor privind copilăria (Leonard 2015, p.33-34).

Aceste postulate de bază și critica adusă teoriei socializării reprezintă o conceptualizare a copilăriei în sine, copilăria devenind atât o categorie analitică cât și un obiect empiric, ca parte integrantă a sociologiei generale, având teorii, concepte și metode legitime din punct de vedere istoric (Turmel p.25). Astfel, sunt de subliniat următoarele dimensiuni: 1. Copilăria este privită din perspectiva categoriei sociale, dar și ca statut social. Copilăria este atât o formă socială care gravitează în jurul unei structuri colective dar și un mod de a exista în lume, în opoziție cu etapa de pregătire pentru a intra în viața socială (Mayall 2001); ea nu este nici o variabilă fixă dar nici o „variabilă dependentă” în modelul clasic al metodei ipotezei deductive. Acest punct de vedere schimbă perspectiva asupra socializării, dar și asupra dezvoltării copilului care este considerată a fi o etapă de pregătire pentru intrarea în viața socială. Această perspectivă duce la o direcționare a cercetării centrată pe copil, „asupra locurilor și situațiilor în care copiii se află între ei, fără prezența și interferența adulților, în cadrul propriei lor creații de „*peer culture*” (Alanen 1997, p.3). 2. Copilăria ca instituție este cea mai serioasă încercare de a îndepărta copilăria de subiectele stereotipe precum familia și sistemul de școlarizare, ascultând experiențele proprii ale copiilor, dincolo de rezistența acestora față de copilăria planificată pentru ei de către adulți. Instituțiile sunt înțelese ca un set de dispoziții, construite din punct de vedere social și cultural în jurul unei activități, care tind să supraviețuiască în timp și spațiu (Turmel 2008). Instituția copilăriei se referă la un set determinat de comportamente așteptate, modele stabile de secvențe de activitate repetată, un set activ de relații sociale în interiorul cărora se formează primii ani de viață umană. (Turmel 2008 cu referire la DiMaggio & Powell 1991). 3. Copilăria abordată din perspectivă structurală și constructivistă presupune abordarea copiilor în termeni relaționali vorbind despre o anumită ierarhizare între generații, construct care se bazează pe structuri de poziționare, cum ar fi copilăria, adolescența și anii de maturitate „ceea ce evidențiază legătura dintre lumea cotidiană și structurile specifice copilăriei” (Alanen 1997). Această ierarhie definește modurile diferite ale copiilor de a participa la activitățile sociale, în funcție de vârsta fiecăruia (Qvortrup 1990). O structură semiotică a simbolurilor și sensurilor definește un construct format din poziții și interrelații semnificative din punct de vedere cultural. 4. Copilăria în care copilul este considerat ca „ființă”, în rolul său de agent și actor social în sine, mai degrabă decât „în devenire”, este o perspectivă ce oferă un nou cadru analitic sociologiei copilăriei (abordarea interacționistă). Această abordare implică înțelegerea modului în care copilăria se raportează la teoria socială,

în relațiile dintre copil, ordinea socială și principalele dihotomii cum ar fi natură/cultură, public/privat, identitate/diferență, individual/colectiv, local/global, continuitate/schimbare și maturitate/copilărie, care ridică întrebări atât din punct de vedere teoretic cât și din punct de vedere epistemologic (Turmel 2008, p.27).

De la teoria socializării și psihologia dezvoltării la sociologia inovatoare a copilăriei, o distanță mare a fost acoperită deși rămâne întrebarea „Ce este un copil, din punct de vedere sociologic?”.

Preluând, după Marcel Mauss, concepția lui Karsenti (1997) privind figura omului total care este o structură tridimensională, complexă, reunind trei dimensiuni: psihologică, biologică și socială, Turmel (p.27-30) consideră că aceste trei niveluri distincte și interdependente, reunite într-o totalitate unitară, indivizibilă și nonierarhică, este specifică oricărui copil. Această abordare permite o reformulare completă a legăturii dintre psihologie, biologie și sociologie, oferind o perspectivă sociologică nouă asupra faptelor individuale, fie psihologice, fie corporeale, extinzând câmpul analizei și către influențele conceptuale și metodologice ale altor discipline precum istoria, arheologia, geografia, antropologia etc. Acest fapt este remarcat și de Alanen (2012) care evidențiază faptul că, ajuns la cel de-al douăzecilea volum (în anul 2012 - *n.a.*), Revista *Childhood* a devenit un spațiu al cercetărilor despre copilăria studiată în viziune multidisciplinară, abordările diferite venind nu numai din partea psihologilor, sociologilor, antropologilor și istoricilor, dar și din partea geografilor, filosofilor, economiștilor și a multor altor specialiști (Alanen 2012).

Dincolo de posibilitatea unei reconsiderări a relațiilor dintre psihologie, biologie și sociologie, conceptul de totalitate oferă deschiderea către o abordare integratoare a copilăriei în procesul de maturizare, conceptualizând-o ca una dintre componentele ei indispensabile.

Actuala perspectivă sociologică privind copilăria promovează studiul unei varietăți de probleme specifice copiilor, conceptele centrale ale noii sociologii a copilăriei cerând a fi comparate și reflectate în contextul ipotezelor și problemelor sociale de zi cu zi din fiecare dintre societăți pentru a promova producția ulterioară de cunoștințe relevante din punct de vedere sociologic (Bühler-Niederberger 2010a).

În introducerea lucrării *Key Concepts in Childhood Studies* (2012), James Al. și James Ad. susțin abordarea din perspectiva descrierii „copilăriilor” ca forme specifice de surprindere a diversității experiențelor copiilor în diferite contexte sociale, culturale, economice, politice sau sociale. Diversitatea experiențelor trăite și a contextelor diferite, mai mult decât elementele comune unei copilării universale, ar putea aduce noi perspective asupra cunoașterii realității. Prin urmare, „copilăriile” sunt diferite, variind de la o societate la alta, diferite și în cadrul aceleiași societăți, marcate de diferențe de statut social, economic, etnic dar și de modul în care, de-a lungul timpului, este perceput copilul, cu nevoile și aspirațiile sale.

Astfel, situându-se în paradigma lansată, după anii 1998, de sociologii Prout și James, copilăria este privită ca un construct social, acceptând faptul că „imaturitatea copiilor este un fapt biologic, al vieții, dar că modurile în care

această imaturitate este înțeleasă și în care i se dă sens țin, de fapt, de cultură.” (Prout & James, 1998). O altă idee majoră a acestei paradigme este cea conform căreia „copilăria este o variabilă a analizei sociale ce trebuie considerată împreună cu altele, precum clasa socială, genul și etnicitatea. Cu alte cuvinte, o categorie de vârstă precum copilăria nu poate fi abordată fără a face apel la alte forme de diferențiere socială care se intersectează cu ea.” (Heywood, p.12) Cea de-a treia premisă este cea conform căreia copiii ar trebui considerați a fi factori activi în determinarea propriilor vieți și a vieților celor din jurul lor. Astfel, contra abordării neo-behavioriste care pune accent pe socializare și reducea copilul la statutul de receptor pasiv al influenței adultului, cercetările recente din domeniul științelor sociale demonstrează faptul că rolul de model nu aparține în exclusivitate părinților. Relațiile dintre adulți și copii pot fi descrise ca formă de interacțiune, copiii având propria lor cultură sau o succesiune de culturi (Heywood 2017, p. 13 citând pe Dreitzel). În același sens este interesantă abordarea studiului copilăriei și a copiilor din perspectiva copilului în relație cu instituțiile care îi influențează viața de zi cu zi. Studiul interacțiunii copiilor cu părinții și instituția familiei, cu vecinii și vecinătatea, cu profesorii și școala, cu medicii și instituțiile medicale, cu mass-media, cu sistemul politic și reprezentanții acestuia, reprezintă tot atâtea fațete ale experiențelor multiple legate de copilărie.

Încercând realizarea unei sinteze privind abordările diverse în cadrul sociologiei copilăriei (*apud* Pavez Soto I.), vom sublinia, precum (Qvortrup et. al., 2009) faptul că „studiile despre copilărie” reprezintă un ansamblu de abordări multidisciplinare implicând sociologia, istoria, antropologia, științele educației, geografia etc. Din punct de vedere istoric, de la studiile lui Durkheim care considera copilăria o etapă în dezvoltarea fizică și morală a copiilor, etapă în care persoana se pregătește pentru viața socială de adult, la Parsons (1959) care considera faptul că la început, socializarea trebuie să aibă loc în familie, la școală și în cadrul grupului de copii, este subliniată ideea conform căreia acest proces diferă în funcție de gen, clasă socială și etnie (Parsons 1959, p. 218). Din punctul de vedere al noilor teorii ale copilăriei, Jenks (1996) consideră că în teoria funcționalistă a lui Parsons, copiii sunt văzuți destinatari pasivi ai conținuturilor dobândite prin mecanisme care reproduc ordinea socială, dar individul nu numai că reproduce ordinea socială, dar o și recrează, o inovează. Pe de altă parte, așa cum afirmă Foucault (1997, p. 183, 185), capacitatea de a impune sancțiuni reprezintă expresia puterii pe care adulții o au asupra copiilor, aflându-se într-o poziție dominantă și de autoritate în relație cu cei mici. Astfel, abordarea funcționalistă susține teoria conform căreia copiii sunt dependenți de adulții semnificativi (părinți, profesori etc.) în sensul în care cei mici trebuie să asculte de adulți pentru că aceștia îndeplinesc funcția de socializare a noilor generații și au autoritatea de a impune reproducerea sistemului social (Mayall 2000, 2002).

Pentru James și Prout (1997, p. 7) copilăria nu este doar o fază de dezvoltare și de tranziție spre o altă etapă a vieții, dar și un produs social în care această dezvoltare trebuie să se materializeze: „Imaturitatea copiilor

este un fapt biologic, dar modurile în care este înțeleasă această imaturitate și semnificațiile care i se conferă sunt un aspect cultural (...). Aceste „aspecte culturale” pot varia și pot face din copilărie o instituție socială. Astfel, se poate vorbi despre construcția socială a copilăriei și, de asemenea, despre re- și deconstrucția ei. În acest dublu sens, copilăria este construită și reconstruită pentru și de către copii.” (James & Prout 1997, p.7).

În teoriile sociologice contemporane, studiarea copilăriei ca temă de interes sociologic reprezintă o preocupare pentru Mead (1982) (*apud* Pavez Soto 2012) care susține că subiectul copil se află în permanent dialog cu sine și cu cei din jur (cu „celălalt”, în general), ceea ce, în practică, se manifestă printr-un joc spontan, dar și organizat. Prin interacționismul simbolic, Mead consideră faptul că viața indivizilor este un fenomen social încă de la naștere, iar viața socială este influențată de constrângerile și de puterea structurii sociale. Pentru Berger și Luckmann (1968), omul este un produs social, întreaga sa dezvoltare fiind construită și influențată social prin procesele de socializare primară și secundară. Dacă prima se realizează în familie și funcționează după norme emoționale prin identificarea cu ceilalți semnificativi, socializarea secundară are loc în instituțiile create cu scopul integrării copiilor în societate. (*apud* Pavez Soto 2012)

Norbert Elias (1989) susține teoria conform căreia, în societatea modernă, procesul civilizator are loc prin intermediul educației și al instituțiilor de putere și control care exercită o adevărată presiune generațională asupra copiilor. Astfel teoriile care au subliniat importanța experienței sociale în copilărie reprezintă primul pas spre considerarea copilăriei ca fenomen social (James & Prout 1997, p. 24).

Începând cu anii 1980, în lucrarea *The Sociology of Childhood* (1982), Chris Jenks pornește de la premisa conform căreia fiecare model teoretic anterior generează noi perspective multiple asupra copilăriei, demonstrând faptul că aceasta este un construct social. Mai târziu, Qvortrup (1987) în *International Journal of Sociology* scria în introducere: „Postulatul conform căruia copilăria (ca element structural și statut) se schimbă în timp și spațiu în funcție de nevoile și interesele societății dominante, formate din adulți, pare atât de evident, (...) încât este surprinzător faptul că în sociologie această perspectivă aproape lipsește” (Qvortrup 1987, p.6).

În următorii ani se vor identifica câteva abordări distincte ale căror caracteristici le vom explora, în continuare. Abordarea structurală în sociologia copilăriei pornește de la premisa conform căreia copiii reprezintă o categorie distinctă, existentă permanent, dar care se înlocuiește constant, având locul ei în structura societății. Copiii sunt priviți ca un grup social, aflat permanent în conflict cu celelalte grupuri sociale, cu care trebuie să negocieze (Qvortrup 1992, 1994). Astfel, copilăria reprezintă o formă particulară de construcție socială, care diferă de la o societate la alta, ea nu este o fază tranzitorie, ci o categorie socială permanentă, care variază din punct de vedere istoric și social, fiind construită de copiii înșiși. Pe de altă parte, dependența economică a copiilor de adulți întărește condiția lor de subiecți ai dominației și ai paternalismului.

Abordarea constructivistă în sociologia copilăriei este teoretizată de autorii lucrării *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (1990), Chris Jenks, Allison James și Alan Prout, lucrare ale cărei principii schițează noua perspectivă a sociologiei copilăriei. Aceasta consideră copilăria ca fiind un construct social, o variabilă a analizei sociale, relațiile sociale dintre copii fiind importante în sine și de studiat independent de perspectiva adulților. Copiii sunt actori sociali care participă la construcția propriei vieți, a celor din jurul lor și a societăților în care trăiesc. Etnografia este metoda utilă în studierea copilăriei, luând în considerare vocea copilului și participarea sa la viața socială. Pentru analiza acțiunii și implicării active a copiilor (*agency*), autorii preiau teoria lui Giddens (1984) conform căreia viața socială este rezultatul acțiunilor indivizilor, prin acțiunile cotidiene fiind reprodusă propria structură. Structurile influențează acțiunile, la rândul lor condiționate și determinate de structural, prin practicile sociale (*praxis*). Acțiunea și structura se completează reciproc, socialul fiind un produs al actorilor, iar actorii, la rândul lor, un produs social. Prin urmare, actorii sociali își exprimă *agentivitatea* acționând într-un context specific în care sunt constrânși, dar care le oferă, de asemenea, noi oportunități de a acționa. Transferând acest postulat, James și Prout (1990, p. 27) consideră copiii ca fiind *agenți* activi care negociază cu alți actori, într-un cadru structural produs și reprodus de ei înșiși. Mayall (2002, p. 21) consideră copiii ca fiind actori sociali cu *agentivitate*, capabili a acționa, negociind și interacționând cu ceilalți în vederea luării de decizii.

Abordarea relațională în sociologia copilăriei propune evidențierea punctului de vedere al copilului, considerând copiii o generație cu un statut și o poziție de putere. Mayall (2000, 2002) și Alanen (1994) subliniază faptul că sociologia copilăriei trebuie interpretată din perspectiva relațiilor dintre generații, relații de putere și de negociere. Astfel, direcțiile avute în vedere se referă la înțelegerea relațiilor dintre copii și adulți din perspectivă generațională, având o dimensiune individuală (microscopică) și una socială (macroscopică). Copilăria este un proces relațional, experiențele copiilor producând cunoaștere ce ar trebui luată în considerare și analizată, înțelegând astfel modul în care copiii trăiesc și își înțeleg propria viață și relațiile sociale (Mayall 2002, p. 1). Abordarea relațională consideră copiii actori și agenți, dar acțiunea lor socială are loc în parametrii puterii minoritare, urmărind relațiile dintre copii dar și cele dintre ei și persoanele adulte, în anumite medii sociale precum familia, școala sau cartierul. (Mayall 2002).

Cele trei abordări schițate mai sus delimitează cadrul conceptual al „noilor sociologii ale copilăriei”, dezvoltând perspective noi asupra copiilor ca subiecți și actori sociali având capacitatea de a participa activ la viața societății. Copilăria devine astfel unitate de studiu în sine, chiar dacă ea se legitimează în legătură cu familia, școala, comunitatea, spațiul public sau virtual în care se manifestă astăzi, copiii.

CAPITOLUL II CONTEXT EXPLICATIV

II.1. *Agency* sau participarea activă a copiilor la viața socială

II.1.1. Definiere, teorii și perspective

The Palgrave Handbook of Childhood Studies (Qvortrup, Corsaro, Honig 2009) dedică termenului *agency* un capitol, dezvoltând conceptul ca fiind unul în jurul căruia gravitează întregul fundament al sociologiei copilăriei. Poziționând *agentivitatea* în centrul paradigmei noii sociologii a copilăriei, autorii o definesc din perspectiva a cinci caracteristici definitorii: 1. Abordarea copilăriei din perspectiva copilului normal, al vieții sale de zi cu zi, în contextele sale firești, văzând copiii ca actori sau *agenți* în diferitele contexte ale vieții lor cotidiene. 2. Punerea sub semnul întrebării a perspectivei socializării, în interpretarea sa clasică, de proces de dezvoltare ca model funcționalist. Astfel, se subliniază nevoia de a crește vizibilitatea copiilor aici și acum, în scopul înțelegerii, acceptării și recunoașterii lor și a vieții lor și nu în devenirea lor ca adulți. 3. *Agentivitatea* și vocea copiilor afirmă capacitatea copiilor de a avea resursele, creativitatea și competența de a-și expune punctul de vedere și de a-și manifesta potențialul participativ. În acest sens *Convenția cu privire la drepturile copilului*, prin articolele 12 și 13 recunoaște acest potențial chiar dacă nu la fel de generalizat ca în cazul adulților. 4. Constrângerile structurale în ceea ce privește copilăria, acestea decurgând din înțelegerea copilăriei ca făcând parte nu doar din structurile familiei sau ale comunității locale, cât și din societate, la nivel general, ceea ce constituie o sursă de deschideri dar și de limite, abordarea din perspectiva generațională fiind una dintre deschiderile posibile. 5. Folosirea metodelor clasice de cercetare în studiul noii sociologii a copilăriei are la bază premisa fundamentală conform căreia copiii, ca subiecte de cercetare, sunt ființe umane ce pot fi investigate utilizând același instrumentar metodologic ca și în cazul adulților.

Evidențiind relația dintre structură și *agentivitate*, Qvortrup (2009, pp. 21-23) consideră că această relație determină direcția și rapiditatea schimbării sociale, forțele structurale și participarea umană fiind întotdeauna într-o continuă luptă. Autorul citat identifică una dintre întrebările fundamentale ale noii sociologii a copilăriei: „Este relevant și plauzibil să vedem copiii ca actori participativi în societate și să considerăm copilăria în termeni structurali?”. Considerând copilăria ca perioadă în timp dar și ca formă permanentă specifică oricărei structuri generaționale, autorul le consideră mai degrabă coexistând decât fiind în contradicție. Astfel, copilăria este, simultan, în schimbare continuă, dar și o formă structurală permanentă prin care toți copiii își petrec propria perioadă a copilăriei. Copilăria este astfel o formă prin care trece fiecare generație de copii, chiar dacă această formă suferă schimbări generate de parametrii societății, într-o anumită perioadă. James (2009, pp. 34-43) consideră faptul că schimbarea de paradigmă a noii sociologii a copilăriei constă tocmai în considerarea copiilor ca actori sociali, schimbare de percepție ce a intervenit începând cu anul 1970. Ea a repositionat condiția copiilor conferindu-le rolul de *agenți* sociali,

dar și reconceptualizarea copilăriei din punctul de vedere al modului în care copiii înșiși pot fi înțeleși ca participanți activi în societate, cu reverberații asupra modului în care aceștia participă la viața comunității. Pornind de la tradiționala considerare în opoziție a stabilității și completitudinii adulților care le permite să acționeze independent și să participe asumat la activități precum munca și diversele activități din cadrul social, inclusiv cele politice, copiii erau caracterizați de instabilitate și incompletitudine fiind mai degrabă dependenți și recipiente pasive ale acțiunilor adulților (James citând pe Lee 2001, p.8). Astfel, explicarea procesului de transformare a copilului în adult s-a realizat cu ajutorul teoriilor socializării, conform cărora copiii devin membri ai societății internalizându-și valorile, normele și modelele sociale. Astfel, socializarea (James *apud* Lee, 2001) era văzută ca procesul prin intermediul căruia copiii erau „salvați” de la incompletitudinea ontologică naturală.

Începând cu anul 1979, declarat Anul Internațional al Copilului, apar primele critici privind abordarea tradițională a copiilor, demonstrându-se rolul contextului social în modelarea răspunsurilor copiilor (James *op.cit.*, 2009). Astfel, argumentând faptul că „prin intermediul interacțiunilor sociale, copiii învață să internalizeze deprinderi și competențe pe care le observă la ceilalți” (*apud* James, 2009), Vygotsky (1978) evidențiază rolul pe care copilul îl joacă participând la relațiile sociale și activități diferite, în rolul său de actor social.

Dar momentul de cotitură cu cea mai mare semnificație teoretică (James 2009, p.25) care a marcat noua teorie privind copiii și copilăria îi aparține lui Giddens, care consideră faptul că atât participarea individuală cât și structura socială explică lumea socială „fiecare act care contribuie la reproducerea structurii sociale este de asemenea un act de producere și astfel poate genera schimbare prin modificarea structurii în aceeași măsură în care o produce” (*apud* James 2009, p.38). Astfel, dezbaterea structură-participare a generat dispute privind rolul jucat de copii și implicarea lor în propria socializare. Interacțiunea dintre structură și participare (*agency*) relevă faptul că cei mici, ca și adulții, pot fi considerați participanți activi în societate. „Astfel individul (adult sau copil) este agentul inițiator și receptor al oricărei acțiuni de pe scena vieții sociale, iar agregarea și orientarea prin relații a acțiunilor individuale constituie moduri de înțiere și consacrare a acțiunilor sociale. Orice acțiune socială presupune existența unei structuri de configurare. Dar structura socială, care stabilește cadrul și regularitățile comportamentului uman, nu există decât în măsura în care sunt inițiate și se manifestă acțiuni individuale și sociale. Între structură socială, care oferă cadrul constitutiv și mediul de configurare a fenomenelor sociale, și acțiunile sociale consacrate de *agentivitatea* umană (*agency*) în și prin care se manifestă și se agregă acțiunile individuale ale actorilor individuali, se instituie o dialectică a reciprocității pe care Giddens o numește „dualitatea structurii”. (*apud* Vlăsceanu 2011, p. 61)

Teoreticieni ai noii sociologii a copilăriei, James și Prout (1990) definesc copiii ca fiind actori sociali în următorii termeni: copiii sunt și trebuie priviți ca activi (implicați) în construcția propriilor lor vieți, a vieții celor din jurul lor și a

societăților în mijlocul cărora trăiesc. Copiii nu sunt doar subiecți pasivi ai structurilor și proceselor sociale (James & Prout 1990, p.8 *apud* James), ceea ce conduce către ideea conform căreia „relațiile sociale și culturile copiilor merită a fi studiate în sine, independent de perspectiva și punctul de vedere al adulților.” (*ibidem*)

Mayall afirmă că într-adevăr „copiii sunt actori sociali, iar ceea ce „îi aduce în sociologie” este faptul că manifestă *agentivitate* (participare activă – *n.a*) (Mayall 2002, p.21). Pentru autoarea citată (2002) actor este cineva care face ceva, agent este cineva care face ceva alături și împreună cu ceilalți și astfel face lucrurile să se întâmple, contribuind la procesul mai larg de reproducere socială și culturală. Studiarea copiilor ca actori sociali înseamnă a-i vedea ca „participanți activi la construcția propriilor vieți” care merită a fi studiate în sine, nu doar ca stadii intermediare, de trecere către viitor sau spre dezvoltarea omenirii. Continuând argumentația, Mayall (2002) consideră că cercetarea copiilor ca agenți participativi înseamnă a studia și rolurile pe care le au în viețile celor din jurul lor, în societățile în care trăiesc, în cadrul relațiilor sociale și în culturile pe care le creează în mod independent. Din perspectiva studiilor ce privesc dinamica interacțiunilor sociale, în ceea ce Goffman a numit „sociologia interacțiunilor”, copiii, ca și adulții, sunt *agenți* individuali care inițiază și practică acțiuni pe scena socială în condițiile în care dispun sau nu de o cunoaștere comună a convențiilor, ritualurilor, regulilor sau a modelelor de comportare ce se aplică în situații sociale date, ceea ce conferă cadrul structural al acțiunilor cotidiene. „Prin însușirea, consolidarea și activarea cunoașterii despre aplicarea regulilor și convențiilor și prin conformarea acțiunilor individuale raportate la cadrul structural al acțiunilor posibile, contribuim la menținerea sau la inovarea unor componente ale structurii. Structura există numai întrucât acțiunile individuale sunt inițiate și practicate în cadrul ei” (Vlăsceanu 2011, p. 62).

Corsaro (2005, p. 19 - 21) utilizează termenul „reproducere interpretativă” pentru a surprinde „aspectele inovative și creative ale participării copiilor în societate”. Pentru cercetător, noțiunea de reproducere nu definește un proces pasiv prin care copiii internalizează societatea și cultura, ci se referă la două aspecte: pe de o parte, copiii în mod activ contribuie la producția și schimbul cultural și, pe de altă parte, la faptul că ei înșiși, prin participarea lor, sunt constrânși de către societățile și culturile din care fac parte. Pentru că ei sunt actori sociali chiar de la începutul existenței lor, participând la rutinele culturale, copiii caută să interpreteze și să dea un sens culturii, participând la ea. În intenția de a da sens lumii adulte, copiii contribuie în mod colectiv la reproducerea propriilor lor lumi și culturi.

Copiii își trăiesc viețile în și între instituții, fie că vorbim despre școală sau familie, care reprezintă structura societății – acea structură complexă care modelează viața noastră de zi cu zi. Pentru Mayall (2002), o importanță majoră în studiul copilăriei ar trebui acordată studierii relației copil-adult, o relație generațională și ierarhică care poate evidenția atât oportunități cât și limitări în manifestarea *agentivității*. Astfel, mai degrabă decât preocuparea de a explora modul în care copiii învață gradual să interpreteze lumea și să dobândească o înțelegere a ei pe care apoi să o reproducă sau să o

modifice, accentul cade asupra contribuțiilor pe care acțiunile copiilor, de-a lungul timpului, le-ar putea aduce la schimbarea structurală a continuității. (James & James 2004). Aici se recunoaște nu doar lumea în care copilul este el însuși *agent*, ci copilul ca membru al unei categorii generaționale de semenii. Această perspectivă asupra copiilor ca *agenți* a fost caracterizată ca fiind o abordare axată pe explorarea caracteristicilor participării copiilor în relație cu adulții, așa cum sunt părinții și profesorii sau, ca minoritate, în raport cu majoritatea adultă (James, Jenks & Prout 1998). Aceste poziții sociale pe care copiii le ocupă simultan oferă diferite oportunități și limite pentru ca cei mici să acționeze și să își manifeste *agentivitatea*. Prin lucrarea semnată, autorii marchează astfel, din punct de vedere teoretic, traseul conceptual al termenului *agency*, abordându-l istoric și poziționându-l în centrul preocupărilor sociologiei copilăriei (James, Jenks & Prout 1998).

În capitolul dedicat participării copiilor și tinerilor (2009, pp. 43-60) Kellett consideră că „termenul participare, în modul cel mai simplu, înseamnă să devii în mod activ implicat în ceva.” Citându-i pe Davies și colaboratorii (2006), autoarea consideră faptul că „mai specific, participarea se referă la implicarea în procesul colectiv de luare a deciziilor cu un rezultat recognoscibil la nivel social și/sau educațional.” (Kellett 2009, p. 43) Astfel, legând conceptul participării de manifestarea activă în cadrul societății, este subliniată importanța rezultatelor, a efectelor implicării din punct de vedere social. Autoarea consideră că redirecționarea interesului către implicarea și participarea copiilor în diverse contexte sociale și instituționale, în ceea ce privește luarea deciziilor asupra unor aspecte ce îi privesc în mod direct, a fost influențată de contextul teoretic deschis de trei direcții: 1. recunoașterea copiilor ca actori sociali, 2. recunoașterea lor ca utilizatori și consumatori de produse și servicii și 3. de atenția sporită acordată drepturilor copilului (*apud* Kellett, *op.cit.*).

În anul 2016 apare o altă sinteză, *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspective in Childhood Studies*, semnată de un grup de experți care, plecând de la teoriile deja enunțate anterior, repositionează termenul *agency* în contextul contemporan (Esser, Baader, Betz & Hungerland 2016).

Încă din introducere autorii reafirmă faptul că *agency* se numără printre conceptele cheie ale studiilor despre copilărie, așa cum James și James (2012, p.3) afirmă. În seria motivelor pentru care autorii dedică acest volum temei participării copiilor se numără, așa cum o arată în paginile introducerii, faptul că tema devine un subiect din ce în ce mai abordat de cercetările ce îi vizează pe copii, fără a ocoli însă dezbaterile privind conceptul în sine, dar evidențiind și potențialul pe care tema participării copiilor îl poate reprezenta. Plecând de la ideea poziționării termenului *agency* în centrul preocupărilor sociologiei copilăriei, autorii (2016) identifică următoarele premise: 1. Studiile academice și cercetările anilor 1980 care au criticat abordarea centrată pe adulți, consideră copiii parcurgând procesul de socializare pentru a deveni viitorii adulți competenți social. Astfel, noile sociologii ale copilăriei își propun să evidențieze faptul că „relațiile sociale dintre copii, culturile lor și copilăria însăși merită a fi studiate în sine și nu doar ca forme social construite de

către adulți” (Prout & James 1996, p.8). În consecință, copilăria devine ea însăși un subiect de cercetare al științelor sociale poziționând copiii în centrul atenției prin elaborarea de statistici și indicatori cantitativi (*op.cit.* 2016). Prin intermediul indicatorilor, statisticilor și datelor cantitative despre viața copiilor, centrul de atenție devine copilul, ca actor social (Esser et. al. *apud* Betz 2008, Fattore, Mason & Watson 2012). Cercetări din ce în ce mai numeroase s-au axat pe copii atât din punct de vedere statistic, cantitativ, standardizat, dar a crescut și numărul cercetărilor calitative (Fattore et. al 2012) sau a celor care s-au construit în jurul copiilor deveniți ei înșiși cercetători ai propriilor demersuri de cercetare (Hill 1997, Hood, Kelly & Mayall 1996, Kellet 2005, Liebel 2008). James (2007) este cel care folosește expresia „*giving voice to children's voices*”, ceea ce constituie câmpul de cercetare al sociologiei copilăriei. 2. *Agency* (manifestarea participării) este considerată nu doar ca temă de cercetare a științelor sociale cât și în ceea ce privește studiul modului în care copiii se comportă ca actori sociali în propriile lor vieți. Această poziționare atrage după sine implicarea aspectului politic al temei, ceea ce anterior nu constituise o preocupare, copiii nefiind considerați un grup individual, cu interese și nevoi specifice. Revenind, considerarea copiilor ca actori sociali manifestând *agentivitate*, relativa lor independență și raportarea la structurile construite de adulți, au permis deschiderea către orizonturi noi de cercetare axate pe investigarea și ascultarea punctelor lor de vedere „aici și acum” privind aspecte relevante din viața lor.

Autorii lucrării citate (2016) consideră faptul că o altă schimbare de paradigmă se datorează poziționării copiilor ca minoritate socială în relație cu adulții, ceea ce a dus la nevoia de consolidare a poziției lor sociale prin adoptarea Convenției privind Drepturile Copilului (1989). Conform acesteia copiii au drepturi și obligații în raport cu adulții. Astfel, în discuția generală despre copii, imaginea copilului în devenirea sa ca ființă vulnerabilă este opusă celei de copil ca actor social, imagine considerată ca marcând „perspectiva modernă asupra copilului și a copilăriei (Esser 2016, pp.18-21) ca și schimbarea de perspectivă de la una centrată pe adulți la cea care îi vizează exclusiv pe copii (Esser *apud* Ben-Arieh 2008, 2010).

Una dintre dificultățile ce rezidă din considerarea copiilor ca actori sociali (Esser *apud* Honig 2009) se referă la definirea conceptului de acțiune. Astfel, una dintre sarcinile procesului de cercetare ar consta în identificarea modului de manifestare a *agentivității* și de definire a acesteia în contextul studiat. „Dacă copiii sunt actori sociali atunci ei se manifestă în propriul lor context, au voci ce se fac auzite și se poziționează ca subiecți ai cercetării (...) (Punch 2002, p.321 și Fattore et al. 2012, p.430). În consecință, unul dintre punctele care ridică dezbateri este cel referitor la faptul că însuși conceptul de *agency* „nu a fost suficient de aprofundat teoretic” (2016, *op.cit.*), lăsând inițiatorilor cercetărilor libertatea de a dezvolta teoretic conceptul (Prout 2000, p.16).

O altă direcție de investigare a *agentivității* vine din partea teoriei relațiilor sociale care, prin modelul său explicativ, propune redefinirea participării în cadrul relațiilor sociale și al interdependenței lor. Așa cum afirmă Oswell

(Esser 2016, pp. 48-60), teoria relațiilor sociale se bazează pe concepția conform căreia capacitatea de participare (*agency*) nu este moștenită, aceasta producându-se în cadrul relațiilor, cu alte cuvinte, participarea nu este o calitate pe care copiii o au de la natură, ci se produce prin relațiile din cadrul rețelelor umane și în raport cu ceilalți actori sau este transmisă în cadrul practicilor la care copiii iau parte zilnic. (Bollig și Kelle *apud* Esser 2016, pp. 34-38).

Mai apropiată de tema prezentului demers este cea referitoare la manifestarea participării active a copiilor în cadrul instituțiilor unde, privită ca fenomen generat în context social și relațional, participarea devine parte a acestuia. Instituționalizarea copilăriei prin includerea copiilor în cadrul familiei, prin participarea la programul școlilor, al cluburilor și al altor instituții sociale, ridică întrebări nu doar referitoare la măsura în care aceste instituții limitează dreptul copiilor de a-și manifesta participarea, dar, de asemenea, privind modul în care instituțiile și copiii co-produc participarea și în acest fel reproduc ordinea socială. Astfel, vom considera, asemenea autorilor citați (Esser et.al. 2016), ideea conform căreia *agency* este un concept dinamic și disputat, fapt ce îi subliniază potențialul, dar și valoarea de concept cheie al sociologiei copilăriei.

În așteptarea elaborării unor noi modele explicative privind participarea socială a copiilor, autorii contemporani anunță apariția abordărilor postmoderne sau post-structurale (Bollig & Kelle 2016, p. 52), printre acestea numărându-se abordarea copiilor din punctul de vedere al practicilor (Bollig & Kelle 2016, p.53). „*The practice turn*” (Bollig & Kelle *apud* Schatzki, Knorr-Cetina & Savigny, 2001). Astfel, considerând socialul ca o rețea de practici interconectate, de acțiuni și cuvinte, atenția nu este orientată către observarea și studierea formelor de conștiință, a ideilor, valorilor, normelor, sistemului de simboluri și semne, cât asupra practicilor sociale în contexte diferite, în materialitatea lor manifestată de corpuri și obiecte (Bollig & Kelle 2017, p.35 *apud* Schmidt 2012, p.24). Socialul este astfel definit de informal, temporalitate, materialitate, fiind văzut ca manifestare observabilă a practicii în sine. În acest mod, Bollig și Kelle, făcând referire la teoria lui Schatzki, pun în centrul atenției socialului relațiile fluide și legăturile care iau forma acțiunilor sociale interdependente în spațiul și timpul determinat, în contexte reale și interconectate. *Agentivitatea* este astfel înțeleasă ca fiind capacitatea actorilor de a schimba situații, ea devine „un potențial care este determinat nu de către autonomia pre-practică a subiectului, ci de contextualitate, temporalitate și specificul practicilor curente.” (Reckwitz 2003, p.297, *apud* Bollig & Kelle 2016, p. 41). Din punctul de vedere al participării copiilor, cu referire la teoria mai sus enunțată, se poate afirma faptul că oricine este implicat în practică este considerat participant, fiind posesorul unui anumit tip de înțelegere a sa ca actor și astfel ca subiect al propriei participări la practică. Posibila sa capacitate de acțiune depinde nu numai de poziția specifică a subiectului față de actorii individuali din cadrul practicilor colective, cât și de propria poziționare în raport cu sine, copiii participând continuu la procesul producerii pozițiilor de actori, în viața lor de

zi cu zi. „În fiecare practică la care participă, copiii se autopozitionează în mod activ în funcție de situația dată.” (Bollig & Kelle 2017, p. 41).

O altă provocare propusă de teoria practicii se referă la considerarea faptului că practicile sunt încorporate în elemente materiale și obiecte existente în contexte specifice precum familie, grădiniță, școală. *Agentivitatea* copiilor este astfel privită ca „efect care este adus la suprafață prin intermediul unui ansamblu de contexte diferite” (Prout 2000, p.17, *apud* Bollig & Kelle 2017). La școală, de exemplu, copiii se poziționează față de obiecte precum caietele, manualele, instrumentele școlare, mobilierul clasei, teste și materiale didactice, jucării cu care își petrec timpul liber. O altă provocare derivă din întrebarea cu privire la ce competențe sunt necesare copiilor (participanților) și la ce tip de practici participă pentru a putea fi considerați actori participativi ? Kelle și Jancsó (2010) demonstrează, în cadrul cercetărilor lor, faptul că tinerii participanți, prin implicare continuă, implicându-se în contexte participative diferite, nu numai că își modelează participarea în funcție de variabilitatea situației într-un timp dat, dar acumulează informații despre contexte, în funcție de care își adaptează practicile participative viitoare. Astfel, *agentivitatea* este considerată nu doar o caracteristică a copiilor ca indivizi, dar și efect și caracteristică a practicii, într-un context situațional variabil, ceea ce atrage atenția asupra modului în care participarea copiilor în contexte și medii diferite este legată de rutinele activităților zilnice care dețin potențialul dezvoltării capacităților de a acționa și de a se implica. (Bolling & Kelle 2017, pp. 44-45).

O altă direcție de analiză propune abordarea relațională a conceptelor inițial considerate opuse precum copii versus adulți, *agency* versus socializare, structură versus participare, actor versus societate, prin analiza critică și analitică a conceptelor urmărindu-se identificarea capacităților și oportunităților de a acționa pe care le posedă copiii. Astfel, ei acționează conform posibilităților, dorințelor, scopurilor și practicilor culturale specifice vârstei lor, copiii fiind ființe sociale. Introducând termenii de „*thin agency*” și „*thick agency*” (Klocker 2007, p.85) a urmărit să evidențieze tipologii de participare diferite în funcție de capacitatea de a acționa independent, în contexte variate (Abebe 2019, p.6). Astfel, Klocker consideră că noțiunile de *thin* and *thick agency* pot fi folositoare în descrierea unui continuum în ceea ce privește *agentivitatea* copiilor: „*thin agency*” se referă la deciziile și acțiunile de zi cu zi care au loc în contexte restrictive, caracterizate de puține alternative viabile de alegere, pe când „*thick agency*” permite manifestarea acțiunilor proprii pe o plajă largă de opțiuni (Klocker 2007, p.87). Criticată însă, abordarea relațională propune considerarea relațiilor dintre actori diferiți ce nu pot fi văzuți decât în dinamica relațiilor lor, legături situaționale care definesc actorii (Fuchs 2001, p. 251 *apud* Esser 2017, p. 9). Astfel, se consideră faptul că cei mici nu au nici capacitate, nici potențial de a acționa în stadiul pre-social, această capacitate derivând din relațiile sociale în cadrul cărora sunt integrați copiii. Astfel, întrebarea care se ridică se referă la ce tip de *agentivitate* este specifică copilăriei și ce poziție ca actori oferă aceasta copiilor în contexte diferite ? (Honig 2013, p.144, *apud* Esser, 2017). În concluzie, *agentivitatea* este formulată ca fiind legată de copilărie,

considerată un construct social. *Agentivitatea*, la rândul ei, este analizată în termeni de relații concrete, fiind un fenomen social. Copiii sunt văzuți ca relaționând social, iar participarea este efectul relațiilor sociale din cadrul contextelor diferite în care își desfășoară ei copilăria. Utilizând modelul rețelelor, care joacă un rol primordial în teoriile relaționale, prin analiza rețelelor sociale, actorii sunt legați cu ceilalți, nu actorii definind relațiile ci nodurile prin care pot fi definite diferitele legături în care ei sunt prinși, copiii câștigând *agentivitate* prin propriile lor relații din rețea. Astfel, copilul este încorporat într-o rețea de obiecte diferite, oameni și practici prin intermediul cărora își manifestă *agentivitatea* (Esser *op.cit.*, pp.48-58).

Dincolo de abordările teoretice diferite constatăm faptul că de treizeci de ani de când, în 1990, Prout și James au evidențiat capacitatea copiilor de a participa activ la viața socială, dezvoltările teoretice au rămas în urma evidenței manifestărilor diverse ale *agentivității* copiilor (Punch 2016, p. 183). Mizen și Ofusu-Kusi (2013) *apud* Punch (2016) consideră faptul că nu există foarte multe definiții explicite ale termenului *agency*, aceasta fiind, cel mai adesea, definită ca:

- abilitate de a alege să faci (Mizen & Ofusu-Kusi 2013, p.363) - capacitatea copiilor de a face (Oswell 2016, p.3);
- abilitatea de a acționa creativ și de a face lucrurile să se întâmple (James 2009, p.42) *apud* Punch 2016, p.184);
- capacități, competențe și activități cu ajutorul cărora copiii traversează contextele și pozițiile diferite în propriile lor lumi (Robson et. alt. 2007, p.135, *apud* Punch, *ibid.*).

Ceea ce este mai greu de identificat este gradul de participare ca și impactul participării în contexte date. (Korbin 2007, p. 242, *apud* Punch)

Confrunțați cu dificultatea definirii *agentivității*, cercetătorii au propus spre discuție, într-un demers de clarificare și definire, introducerea termenului *participare*, a cărui simplă semnificație se referă la a deveni activ implicat în ceva (Kellet 2009, p. 43). Davies și colaboratorii (2006, p.11 *apud* Kellet *ibid.*) consideră că participarea reprezintă „implicarea în procesul colectiv de luare a deciziilor cu rezultate recognoscibile social și/sau educațional”. Dincolo de intenția de clarificare a termenilor, este recunoscută din ce în ce mai mult implicarea copiilor într-o varietate de contexte sociale și instituționale, nu doar cu privire la decizii ce îi pot afecta, cât și ca utilizatori de produse și servicii sau ca beneficiari ai drepturilor copilului (Kirby et al. 2003, Cod & Levis 2004, Cairns & Brannen 2005 *apud* Kellet 2009, *ibid.*). Chiar și așa, autoarea consideră faptul că „definirea participării este marcată de confuzie, fiind interpretată atât sub aspect pasiv cât și activ. Ultima abordare se referă mai degrabă la a lua parte în sensul de „a fi prezent la” iar prima sugerează ideea de a lua parte prin cunoașterea posibilității de a participa (*apud* Morrow 1994), subliniind astfel distanța dintre retorică și realitate.” (Kellet 2009, p.50)

Cea mai importantă schimbare de paradigmă în abordarea participării, conform lui Qvortrup (2007, p.9), este cea în care referirea la participarea copiilor se realizează prin raportarea la drepturile și îndatoririle lor de

cetățeni. Fără a nega importanța Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului care prezintă un cadru instituționalizat important pentru această abordare, subliniind drepturile copiilor de a participa în societate în diferite contexte ², Qvortrup (2007, p.9-11) consideră că prevederile Convenției propun o abordare incompletă (Millei & Kallio 2016, p.5). Autorul citat vede această limitare ca dezvăluind următoarea situație: „În discuțiile nu numai despre drepturile copiilor, dar și privind teme generale despre cetățenie, cercetători și politicieni [inclusiv autorii Convenției] lasă un fel de neclaritate și demonstrează faptul că, de fapt, copiii nu au fost percepuți cu adevărat [ca subiecți politici] ... Copilul este pur și simplu [considerat] politic imatur”. (Qvortrup 2007 citat de Millei & Kallio 2016, p.5)

Astfel, reglementarea dreptului tinerilor de a participa la viața socială vine în principal din al treilea principiu al Convenției Națiunilor Unite (1989) privind drepturile copilului, descris în articolul 12, anunțând că: „Statele părți vor garanta copilului capabil de discernământ dreptul de a-și exprima liber opinia asupra oricărei probleme care îl privește, opiniile copilului urmând să fie luate în considerare ținându-se seama de vârsta sa și de gradul său de maturitate. În acest scop copilului i se va da posibilitatea de a fi ascultat în orice procedură judiciară sau administrativă care îl privește, fie direct, fie printr-un reprezentant sau un organism competent, în conformitate cu regulile de procedură din legislația națională.” Această perspectivă este recunoscută la nivel oficial de aproape toate statele semnatare, multe dintre ele având-o la bază în procesul de elaborare a politicilor naționale (la nivel european, de exemplu, *Cartea albă a Uniunii Europene privind tineretul*, 2001; *Programul guvernamental pentru copii și politici pentru tineret* 2007/2011, 2008; *Copii și Strategia de participare a tinerilor*, 2006). În consecință, la nivel internațional și național legislația privind drepturile copilului a permis elaborarea de strategii politice pentru promovarea drepturilor copiilor și tinerilor referitoare la participarea lor socială, generând instituții precum parlamentele copiilor, forumurile pentru tineret și altele asemenea care au ca scop punerea în aplicare a acestor strategii (Parlamentul Unit al Copiilor; Forumul European al Tineretului; Parlamentul Copiilor din India; Parlamentul Copiilor în România și Scoția; Forumul Tineretului ECCAR). În conformitate cu această dezvoltare, consiliile elevilor de la nivelul școlilor din mai multe țări au fost încurajate să includă mai mulți elevi în administrația școlară și să le ofere oportunitatea de a interacționa cu guvernele locale (Gallagher 2006, Lansdown 2006, Key et. al., 2006, Brooks 2007, Tracy & Durfy 2007 *apud* Kallio & Häkli 2011b, p.2).

Școlile, organizațiile civice și alte instituții pentru copii și tineri organizează, de asemenea, proiecte de promovare a drepturilor copiilor și tinerilor de a-și exprima punctul de vedere, prin dezvoltarea abilităților de gândire critică, atât în țările dezvoltate, cât și în cele în curs de dezvoltare (Darder et. al., 2009, Percy-Smith & Thomas 2010 *apud* Kallio & Häkli

² Art. 12 – 15 din Convenția Națiunilor Unite privind Drepturi Copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989, (republicată în Monitorul Oficial, nr. 314 din 13 iunie 2001)

op.cit.). Punerea în aplicare a celui de-al doisprezecelea articol ia însă forme diferite, în funcție de contextul cultural, sistemul politic și tradițiile administrative, deși el a fost adoptat în mod similar în Europa și în alte părți ale lumii. Ca regulă generală, s-a plecat de la premisa conform căreia în viața lor de zi cu zi copiii nu sunt capabili să participe în mod adecvat la problemele societății și la probleme legate de aceasta și că ei ar trebui să fie sprijiniți și educați de către adulți să învețe cum să acționeze ca *agenți* ai schimbării sociale (Dunne 2006, Lund 2007, Tisdall et. al. 2008, *apud* Kallio & Häkli *ibidem*). Astfel, punând accentul pe rolul statului și al școlii în promovarea socializării politice, autorii citați subliniază faptul că participarea copiilor este considerată mai mult sau mai puțin dirijată de către adulți (Buckingham 2000, Sapiro 2004, Dunsmore & Lagos 2008, Claes și colab. 2009 *apud* Kallio & Häkli, p.2).

Dreptul copiilor la participare nu este, de fapt, o temă nouă, așa cum ar putea părea. Acest drept a fost recunoscut încă din anul 1948 în *Declarația universală a Națiunilor Unite privind drepturile omului* care stipulează faptul că toți oamenii au dreptul la libertatea de gândire, conștiință și religie (articolul 18); libertatea de opinie și de exprimare (articolul 19); și dreptul la o audiere publică, echitabilă din partea unui tribunal independent și imparțial în stabilirea drepturilor și obligațiilor personale (art 10). Întrucât nu există limită de vârstă pentru aceste drepturi, motivația care a stat la baza formulării celui de-al treisprezecelea articol al Convenției privind drepturile copilului, poate fi înțeleasă ca un efort în direcția sublinierii și clarificării acestor libertăți civile ale tinerilor. „Copilul are dreptul la libertatea de exprimare; acest drept cuprinde libertatea de a căuta, de a primi și de a difuza informații și idei de orice natură, indiferent de frontiere, sub formă orală, scrisă, tipărită sau artistică ori prin orice alte mijloace, la alegerea copilului. Exercitarea acestui drept poate face subiectul restricțiilor, dar numai al acelor restricții expres prevăzute de lege și absolut necesare pentru: a) respectarea drepturilor sau a reputației altora; sau b) protejarea securității naționale, a ordinii publice, a sănătății publice și a bunelor moravuri”³. Imediat după proclamarea Declarației Drepturilor Omului, Thomas H. Marshall (1950) a subliniat diferențierea între drepturile civile, politice și drepturile sociale, ceea ce a folosit drept cadru interpretativ major pentru înțelegerea drepturilor omului (Somers & Roberts 2008, *apud* Kallio & Häkli, p.4).

Din punctul de vedere al participării, acest drept stipulează completa împuternicire a membrilor unei comunități de a avea posibilitatea de a participa în orice situații de interes prin acțiuni directe. Conform acestei abordări, participarea nu se limitează la anumite mijloace, moduri, probleme sau spații predeterminate, ci poate avea loc în diverse forme și locuri. În ultimii șaizeci de ani, la nivel internațional și național, numeroase legi au fost elaborate pentru interpretarea, formalizarea, contextualizarea și mobilizarea acestor drepturi, pentru ca toți oamenii să-și poată exprima dreptul de a acționa liber ca participanți cu drepturi depline în comunitățile lor, în moduri

³ Art. 13, din Convenția Națiunilor Unite privind Drepturi Copilului 1989.

și locuri accesibile lor. Legislația și elaborarea politicilor privind copiii, în prezent, urmărește această tendință, încercând să le extindă dreptul la cetățenie deplină (Kallio & Häkli 2011, p.5).

Dincolo de dezbaterile privind statutul acestor drepturi, recunoașterea și aplicarea acestora reprezintă premisa fundamentală de la care orice stat membru semnatar al Convenției ar trebui să își fundamenteze politica instituțională.

O abordare contemporană în spațiul teoretic românesc propune Vlăsceanu în lucrarea sa *Educație și putere* (2020). Considerând dobândirea autonomiei individuale idealul educațional al societății contemporane, autorul definește autonomia ca manifestându-se prin „forțe și motive de căutare și descoperire în propria construcție individuală a temeiurilor de explorare a resurselor de cunoaștere și acțiune și a interiorizării acestora prin procedee de învățare și interacțiune din familie, din școală și din mediul natural, social și tehnologic.” (p. 161). Instanțele psihologice asociate autonomiei sunt gândire cognitivă, imaginație și expresivitate, emotivitate, asociativitate, gândire socială, explorarea vieții reale și a celei virtuale, motivația și efortul, reflexivitatea ca instanță ce determină menținerea și permanenta dezvoltare a autonomiei, răspunderea prin supunerea față de regulile internalizate, autodirectivitatea, autodisciplinarea sau decizia în alegerile individuale libere. Autonomia individuală este definită de autor ca „abilitatea pe care se bazează forța personală a autodeterminării, capacitatea de a decide pentru sine și de a urma un curs al vieții conform propriilor opțiuni”.

„Într-o societate democratică, în care sunt garantate drepturile și libertățile individuale fundamentale, bazată pe alegerea și egalitatea oportunităților de viață, de educație și de muncă, (...) persoanele autonome sunt persoane care, prin educație, și-au exercitat voința de a fi independente, cooperante și (auto)responsabile.” (p. 161, *op.cit.*). Realizat prin educația pentru autonomie, idealul educațional poate răspunde cu succes provocărilor societății contemporane. Astfel educația pentru autonomie asigură trecerea unei persoane din starea de heteronomie a dependenței față de societatea și autoritatea adulților, la starea de autonomie individuală matură, a elaborării de decizii orientate spre realizarea propriilor scopuri și spre cooperare cu alții semnificativi. „O persoană autonomă este o persoană educată într-o societate democratică. Cu cât persoanele individuale dispun de mai multă autonomie, cu atât coeziunea socială și solidaritatea în jurul valorilor emancipatoare sunt mai puternice” (p. 164)

La baza realizării educației pentru autonomie stau trei condiții de bază asupra cărora vom insista întrucât sunt relevante pentru prezentul demers explorator: instituționalizarea drepturilor și libertăților individuale și civice, învățarea autonomiei și practicarea autonomiei individuale ca mod de a fi.

1. Instituționalizarea drepturilor și libertăților individuale și civice este asigurată de existența unei societăți democratice și a unei educații democratice care implică: „respectarea regulilor de funcționare și organizare a școlii, recunoașterea egalității depline și necondiționate a oportunităților de

învățare și a drepturilor de a alege surse alternative de învățare, recunoașterea și respectul valorii competențelor și abilităților individuale ale elevilor și profesorilor, libertatea de exprimare. Prima condiție de apariție a independenței și de afirmare a emancipării individuale constă în instituționalizarea legală a democrației și garantarea drepturilor și libertăților individuale fundamentale în școală și în afara ei.” În lipsa constrângerilor și amenințărilor apar posibilitățile de manifestare a *agentivității* celui care învață, „adică a puterii și capacității individuale de a alege, de a iniția în mod autonom acțiuni conforme cu valorile alese și independent de constrângerile exterioare.” (p. 165, *op.cit.*)

2. Învățarea autonomiei este „cea mai importantă forță de intervenție, care asigură tranziția dinspre starea de heteronomie sau de dependență față de o autoritate exterioară, către starea de autonomie, a alegerii individuale a valorilor și conținuturilor.” Ea este centrată pe dobândirea, de către cei educați, a resurselor de cunoaștere și a abilităților de acțiune competentă necesare rezolvării autonome de probleme, gestionării optime a propriei vieți. Astfel, învățarea autonomiei este emancipatoare, pregătind individul pentru a dispune de capacitățile necesare controlului propriei vieți și a agendei comunității și societății de apartenență.

3. Practicarea autonomiei individuale ca mod de a fi presupune exersarea și practicarea individuală și socială a drepturilor și libertăților prin acțiuni independentă și asumată. În acest sens școala are rolul de a facilita maturizarea individuală a capacităților de alegere a valorilor și de inițiere a acțiunilor adecvate și optime. „Autonomizarea prin educație, ca proces de asimilare a cunoștințelor și abilităților de bază are ca rezultat manifestarea agentivității sau a capacității specific umană de a acționa cu scop dispunând de posibilitatea de a se manifesta.” (p.166, *op.cit.*).

În acest context, „Școala contemporană nu poate fi performantă decât ca școală a libertății, adică a posibilităților multiple de alegere în învățare în condiții ale egalității oportunităților școlare. Numai o școală care oferă oportunități de practicare a libertăților individuale în condiții de rigoare pedagogică exigentă asigură acea creștere și dezvoltare a copiilor care orientează tranziția dinspre stadiul de heteronomie față de părinți și alți adulți semnificativi spre stadiul de autonomie, de afirmare ca persoane capabile să-și gestioneze viața de învățare și joc, iar apoi viața socială și profesională în demnitate și libertate.” (Vlăsceanu 2020, p. 166).

Partea de cercetare a prezentului demers își propune să investigheze măsura în care școala oferă, prin cadrul său legislativ, prin etosul școlar, prin practicile cotidiene, prin curriculum formal și ascuns, prin formele de organizare a timpului, spațiului, a experiențelor școlare, prin metode și strategii didactice, dar și prin atitudinea profesorilor față de elevi, medii oportune pentru însușirea, consolidarea și practicarea *agentivității*.

II.1. 2. Modele scalare și grafice

După adoptarea Convenției cu privire la Drepturile Copilului (1989), din nevoia de traducere în practică a semnificației drepturilor copiilor de a participa și de a fi ascultați, sub patronajul UNICEF, apar primele teoretizări. Astfel Hart, în a sa lucrare *Children's Participation from Tokenism to Citizenship* (1992), pune bazele unui model scalar, la fel de apreciat și de criticat pe cât de majoră a fost contribuția sa la definirea termenului participare.

Pornind de la un studiu realizat la nivel mondial de către UNICEF, Hart ia în considerare premisa conform căreia „O națiune este democratică în măsura în care cetățenii ei sunt implicați, în mod special la nivelul comunității. Încrederea și competența de a fi implicat trebuie să fie dobândite treptat prin intermediul practicii. Acesta este motivul pentru care trebuie să fie oferite oportunități crescute copiilor de a participa în orice țară care aspiră a deveni democratică și în special în cadrul acelor națiuni care doresc să se considere democratice. Odată cu recunoașterea drepturilor copiilor începem să observăm un interes crescut privind recunoașterea abilităților lor de a vorbi pentru sine.” (Hart 1992, p.4). Poziționând argumentația în spațiul social, autorul menționează faptul că teoria se referă la participarea copiilor în spațiul școlii, a grupurilor diferite din afara familiei, ca și la alte organizații sau grupuri informale, excluzând preșcolarii. Copiii sunt definiți ca preadolescenți, iar tineri și adolescenți sunt considerați cei care au între treisprezece și optsprezece ani. Termenul participare este folosit cu referire la procesul de luare a deciziilor care afectează viața unei persoane sau a comunității în care aceasta trăiește. Participarea este un drept fundamental al cetățeniei. Autorul subliniază faptul că „cei mici au nevoie să fie implicați în procesul de luare a deciziilor întrucât este nerealistic ca adulții să aștepte dintr-o dată implicarea activă și responsabilă a tinerilor adulți de 18 sau 21 ani fără a fi deprins minime deprinderi și responsabilități sociale. Înțelegerea participării democratice, a încrederii și competenței de a participa pot fi dobândite doar gradual, prin intermediul practicii, neputând fi învățată abstract. Participarea tinerilor la viața comunității este un subiect complex, variind nu numai în funcție de dezvoltarea motivației și a capacităților copiilor, dar și în funcție de contextele familiale și culturale. În comunitățile în care adulții înșiși au puține oportunități de a influența procesul de luare a deciziilor, tinerii cu greu pot deveni forța care să inițieze schimbarea. De cele mai multe ori, posibilitatea ca un copil să participe la managementul resurselor în cadrul familiei, școlii, grupurilor din care face parte sau în cadrul comunității este decisă de adulții semnificativi. Cele două aspecte, participarea copiilor și a adulților se împletesc în mod firesc. Îmbunătățirea sau creșterea capacității copiilor de a participa va îmbunătăți capacitatea de a participa a întregii societăți, dar acest fapt trebuie realizat conștientizând importanța adulților în sprijinirea participării active a copilului.

Elaborând un model explicativ, Hart preia modelul realizat de Arnstein (1969) și construiește modelul participării. Arnstein folosește metafora scării pentru a sugera faptul că participarea poate fi diferită, categoriile fiind: 1. Non-participare, 2. *Tokenism* și 3. Puterea cetățenilor.

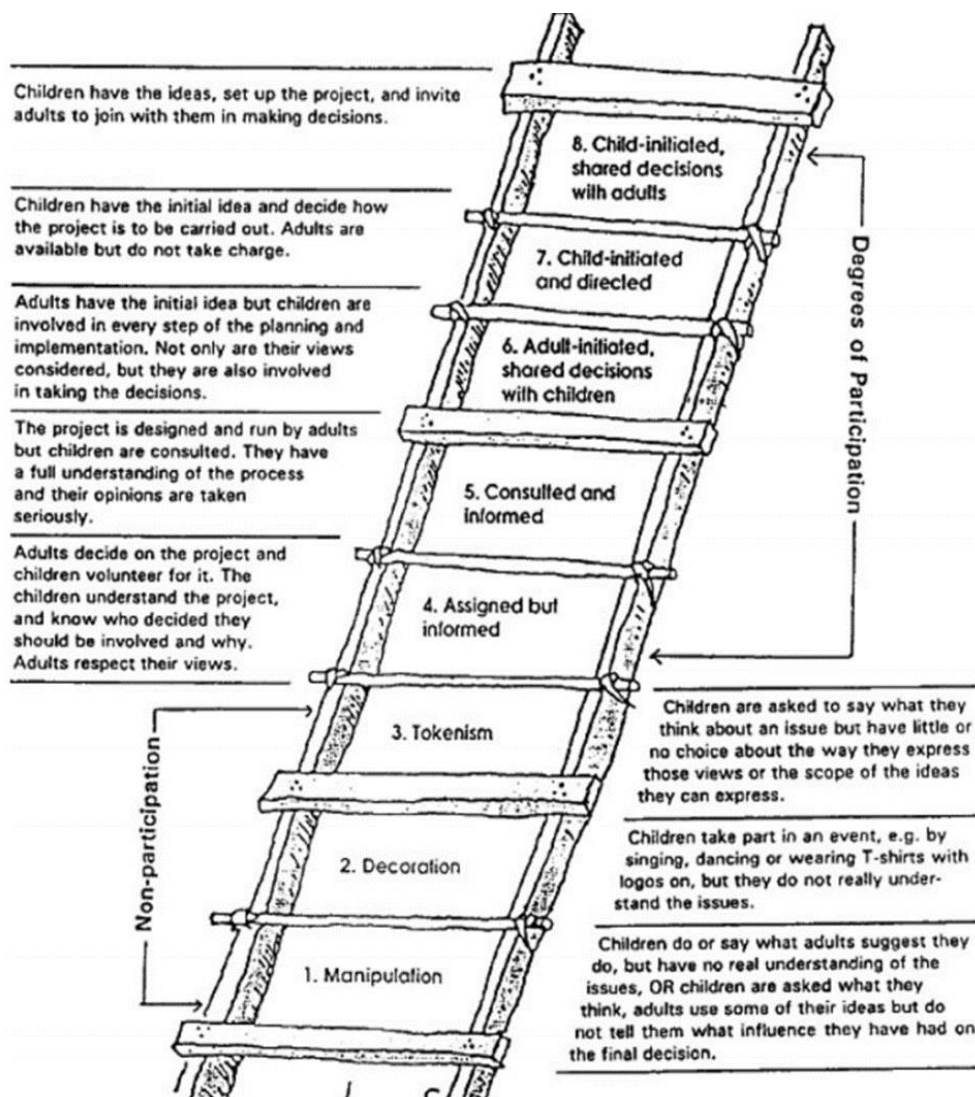


Figura 1. Scara participării, Hart (1992).

Sursa: Hart (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Earthscan/UNICEF, London.

Astfel, pornind de la baza scării, Hart consideră manipularea copiilor, prezentarea lor ca decor și *tokenism-ul* ca fiind forme de non-participare. Copiii cărora li se atribuie responsabilități și care sunt informați, cei care sunt consultați și informați cu privire la decizii, acțiunile inițiate de adulți dar împărtășite cu cei mici, activitățile inițiate și conduse de copii și cele inițiate de copii și deciziile luate împreună cu copiii reprezintă tot atâtea grade de participare democratică.

Despre primele forme de non-participare, Hart consideră că „cei mici sunt fără îndoială cei mai fotografiați și mai puțin ascultați membri ai societății. Există o puternică tendință din partea adulților de a subestima competența socială a copiilor, în timp ce, folosirea lor la evenimente, pentru a influența, este frecvent întâlnită. Astfel, copiii dansează, cântă, joacă în piese și scenete, problema apare atunci când participarea copiilor este ambiguă sau chiar manipulativă. Diagrama prezentată are rolul de a fi folosită ca o tipologie de gândire despre participarea copiilor la proiecte.” (Hart *op.cit.*)

Manipularea copiilor de către adulți derivă din faptul că adulții cred că rezultatul justifică mijloacele, unul dintre exemplele oferite fiind copiii preșcolari purtând pancarte cu mesaje politice privind impactul politicilor sociale asupra copiilor. Dacă cei mici nu înțeleg subiectul și astfel nu înțeleg scopul acțiunii lor, aceasta se consideră a fi manipulare, care, sub înfățișarea de participare, este un mod mai degrabă nepotrivit de a familiariza copiii cu procesul democratic. Uneori, acest fel de acțiuni provine din necunoașterea de către adulți a abilităților copiilor. Un alt exemplu de manipulare este atunci când copiii sunt consultați, dar nu li se oferă feedback. Așa se întâmplă când copiii realizează desene pe o temă dată sau, așa cum, de exemplu, poate fi abordarea temei locului de joacă ideal. După colectarea și preluarea ideilor copiilor, rezultatele analizei nu sunt comunicate copiilor, ei neavând idee privind modul în care propunerile lor vor fi folosite. O rezolvare a situației ar putea consta în analiza conținutului desenelor împreună cu copiii și apoi comunicarea concluziilor creatorilor desenelor, astfel proiectul devenind participativ, în sensul în care, din punctul de vedere al participării, activitatea ar urca trei trepte în cadrul modelului explicativ. În acest timp, o competiție de desene a cărei reguli sunt anterior enunțate, în care criteriile de selecție sunt prezentate de la bun început, nu poate fi considerată ca manipulativă, dar nici participativă nu poate fi.

Cu scop decorativ sunt prezentați copiii care poartă tricouri cu mesaje reprezentând anumite cauze, care cântă și dansează la un eveniment și nu știu precis motivul pentru care sunt acolo și nu au niciun cuvânt de spus privind organizarea evenimentului, fiind folosiți pentru a susține, în mod indirect, cauza adulților. *Tokenismul* este aici descris ca situație în care copiilor li se oferă doar aparent dreptul de a avea opinia proprie, de fapt, ei au prea puțin sau deloc posibilitatea de a alege sau de a-și exprima părerea. Exemplul oferit este cel al copiilor selectați de adulți pentru a participa la conferințe, cu prea puțină sau fără nicio pregătire a subiectului și fără consultarea grupurilor pe ale căror interese le reprezintă.

Discutând despre mobilizarea copiilor și participarea lor la evenimente sociale la scară largă, așa cum sunt mitingurile, demonstrațiile, protestele, care mobilizează un număr mare de participanți, Hart consideră faptul că acesta este un fenomen dificil de categorizat. El a recomandat astfel să se observe cu atenție particularitățile culturii din care provin copiii pentru a ridica întrebări cu privire la gradul lor de participare. Considerarea „mobilizării sociale” a copiilor ca participare este necesar a fi interpretată prin prisma libertății de alegere. Copiii sunt frecvent organizați de către adulți și încurajați

să demonstreze. Astfel de evenimente pot avea meritul de a oferi copiilor posibilitatea de a-și exprima punctele de vedere, mai ales când temele îi privesc direct pe copii, sunt înțelese de către aceștia și sunt considerate de ei ca fiind importante. În acest caz mobilizarea socială a copiilor poate fi un mod eficient de a-i familiariza cu ideea de a avea un cuvânt de spus în ceea ce privește proiecte și teme specifice.

Subliniind importanța acordată posibilității de alegere a copiilor, Hart consideră că oricare dintre poziționările prezentate în cadrul modelului scalar poate face parte din repertoriul copiilor, nivelul lor de implicare și alegere variind de la o etapă la alta, principiul fundamental de la care se pornește fiind cel conform căruia programele în care sunt implicați copiii să fie proiectate și gândite astfel încât să maximizeze oportunitatea fiecărui copil de a alege să participe la nivelul maxim al posibilităților sale.

Referindu-se la cerințele pe care un proiect ar trebui să le îndeplinească pentru a fi considerat participativ, Hart (1992, p. 9-12) enumeră: 1. Copiii să înțeleagă intențiile proiectului; 2. Să cunoască cine a luat decizia implicării lor și motivul acesteia; 3. Să aibă un rol participativ real, consistent; 4. Să participe voluntar, din proprie voință, după ce au înțeles care este scopul proiectului și rolul lor în realizarea acestuia. Copiii pot reprezenta surse de informare, adulții consultând opiniile celor mici și tratându-le cu seriozitate. Chiar și așa, comunicarea rezultatelor obținute în urma consultării reprezintă o condiție fundamentală a realizării unui proiect participativ, copiii fiind astfel consultați și informați. Ca model de consultare este oferit chestionarul al cărei aplicare își propune să consulte părerea tinerilor respondenți privind subiectul discutat. Implicarea tinerilor în procesul de analiză și discutare a rezultatelor ca și comunicarea rezultatelor reprezintă garanții ale participării și implicării lor.

Al șaselea nivel implică participarea reală a copiilor întrucât la acest nivel, în proiectele inițiate de adulți, la procesul de decizie participă și tinerii implicați. Proiectele inițiate și conduse de copii precum purtarea uniformelor, decorarea spațiului școlii sau amenajarea locului de joacă pot constitui proiecte pe care copiii le inițiază și le conduc, având suportul și susținerea adulților. Proiectele inițiate de către copii și conduse de ei, alături de adulți, reprezintă adeseori o provocare întrucât „puțini sunt adulții care sunt capabili să răspundă potrivit propunerilor tinerilor. (...) Termenul „animator” descrie rolul profesionistului care știe să dea viață potențialului ideilor inovatoare ale tinerilor.”

Hart consideră faptul că printre factorii ce influențează capacitatea copiilor de a participa, adulții pot învăța să îi asculte pe copii, să îi sprijine și să îi îndrume, luând în considerare faptul că dezvoltarea individuală a copilului poate varia în mare măsură influențată de cultură și de caracteristicile individuale ale copilului. Astfel, este recomandată identificarea acelor situații care vor maximiza oportunitățile copiilor de a participa și de a-și manifesta competența. Stima de sine reprezintă, conform autorului citat, variabila cea mai importantă care determină participarea cu succes a copiilor alături de ceilalți, la proiecte comune.

Așezând la baza competenței de a participa minima capacitate de a considera și perspectiva altor persoane, Hart accentuează importanța relațiilor stabilite de copii și a tipului de legături dintre aceștia. Conform autorului „într-o foarte limitată măsură, copiii sunt capabili să ia în considerare perspectiva celuilalt în jurul vârstei de trei ani, procesul continuând să se dezvolte până în adolescență.” (Hart, p. 32). Ceea ce este cel mai important de subliniat privitor la participarea copiilor este etapa în care copilul încearcă să construiască lumea celorlalți, în timp ce, simultan, își construiește propriul înțeles al lumii înconjurătoare. Astfel, în jurul vârstei de cinci-șase ani, copilul devine capabil să diferențieze între trăsăturile fizice și psihologice ale celuilalt, înțelegând faptul că fiecare persoană are propriul mod, unic, subiectiv, de a vedea lumea. Dezvoltarea sa din perioada șapte-doisprezece ani, îi permite copilului să devină capabil a păși în afara sa, să privească reflexiv la sine, la interacțiunile proprii, și să înțeleagă faptul că ceilalți pot face același lucru. Această etapă marchează faptul că doi copii se pot imagina „punându-se unul în locul celuilalt” ca și când ar fi celălalt, lărgind sfera cunoașterii personale utilizând raționamente de forma „dacă atunci”. În jurul vârstei de doisprezece ani copiii încep să înțeleagă faptul că ei și ceilalți sunt capabili să facă lucruri împreună. Stadiul următor, al perspectivei comune, permite copiilor să se organizeze ei înșiși în grupuri constituite democratic, conform teoriei lui Selman (citată de Hart, 1992). Perspectiva „altul generalizat” apare în jurul vârstei de zece-cisprezece ani, când copiii sunt capabili să fie spontani în efortul de coordonare alături de ceilalți. Este subliniată astfel ideea conform căreia în perioada școlarității mici, copiii sunt capabili cel puțin intelectual, să lucreze cu adulții, să îi înțeleagă și să emită păreri proprii, implicându-se activ în proiectele comune.

Un alt factor ce influențează capacitatea copiilor de a participa este considerat statutul social al familiei din care provine copilul. Astfel, familiile cu resurse economice vor încuraja independența și autonomia copiilor lor, în timp ce familiile cu venituri reduse vor promova obediența, ca mijloc prin care copiii lor vor reuși din punct de vedere economic. De asemenea, familiile cu nivel scăzut de studii și venituri modeste în mică măsură vor încuraja inițiativele a căror realizare implică timp, atenție, încurajare și resurse materiale suplimentare. Implicațiile acestor inegalități demonstrează faptul că acești copii, pentru a face ca vocile lor să fie ascultate, depun un efort suplimentar pentru a se face auziți, depășind limitele contextului familial și social.

Printre beneficiile participării și implicării copiilor, Hart consideră că dincolo de avantajele imediate precum reorganizarea spațiilor de joacă, redecorarea sălilor de clasă, participarea la proiecte comunitare, beneficiul principal este unul pe termen lung, care poate fi cu greu măsurat cantitativ: pe de o parte permite viitorilor cetățeni să devină membri competenți și încrezători ai societății și, pe de altă parte, să contribuie, prin acțiunile lor, la organizarea și funcționarea comunităților. Implicarea tinerilor în proiecte comunitare le oferă un sens al responsabilității privind menținerea și

dezvoltarea resurselor locale. Participarea permite copiilor să își facă auzită opinia, dar facilitează și deschiderea către ceilalți prin descoperirea drepturilor celorlalți, deschizând calea dialogului, a negocierii și a comunicării. Astfel, într-o manieră relațională, dezvoltarea competențelor sociale și a responsabilității sociale devine centrul relațiilor sociale.

Dezvoltarea comunitară este legată în mod absolut de experiențele pe care copiii le descoperă împreună, în interes comun, conform autorului citat „acest interes reciproc constituie, probabil, cea mai puternică bază pentru organizarea culturală și politică” (Hart, p. 35). Mediul comunității oferă membrilor ei posibilitatea de a vedea impactul efortului comun în mod direct și durabil.

Deși criticile referitoare la modelul scalar realizat de Hart nu au încetat să apară (*apud* Kellett 2009, p.45) cercetările privind participarea copiilor folosesc acest model oricând se referă la aspecte concrete din viața de zi cu zi a celor mici, la contextele instituționale în care aceștia trăiesc. Astfel criticile s-au referit (Reddy & Ratna 2002 *apud* Kellett 2009, p. 45) la faptul că modelul este unul implicit secvențial sau, așa cum afirmă Treseder în 1997 (*apud* Kellett), modelul reușește în prea mică măsură să ia în considerare contextul cultural. Astfel, Treseder (1997) construiește propriul său model preluând cele cinci nivele descrise de Hart, pe care, poziționându-le circular, demonstrează faptul că, deși sunt diferite, dar egale, toate reprezintă forme de participare. Este astfel subliniată ideea conform căreia abordarea nonlineară permite considerarea oricărui mod de participare la fel de valoros și posibil, de-a lungul celor cinci tipologii: 1. Atribuit, dar informat, 2. Inițiat de adult și decizii luate împreună cu copiii, 3. Inițiat și condus de copii, 4. Inițiat de copii și decizii luate împreună cu adulții, 5. Informat și consultat. Treseder își sprijină modelul pe cele cinci condiții enunțate de Hodgson (1995) care consideră că pentru a deveni activi, copiii trebuie să participe, implicându-se. Autorul menționează faptul că tinerii au nevoie de acces la cei care dețin puterea, acces la informații relevante și că trebuie să existe posibilitatea reală de a alege între diferite opțiuni. El consideră că sprijinul din partea unei persoane de încredere este foarte important și că existența unui mod de comunicare, atunci când sunt elemente de semnalat, este primordială. (Fig. 2)

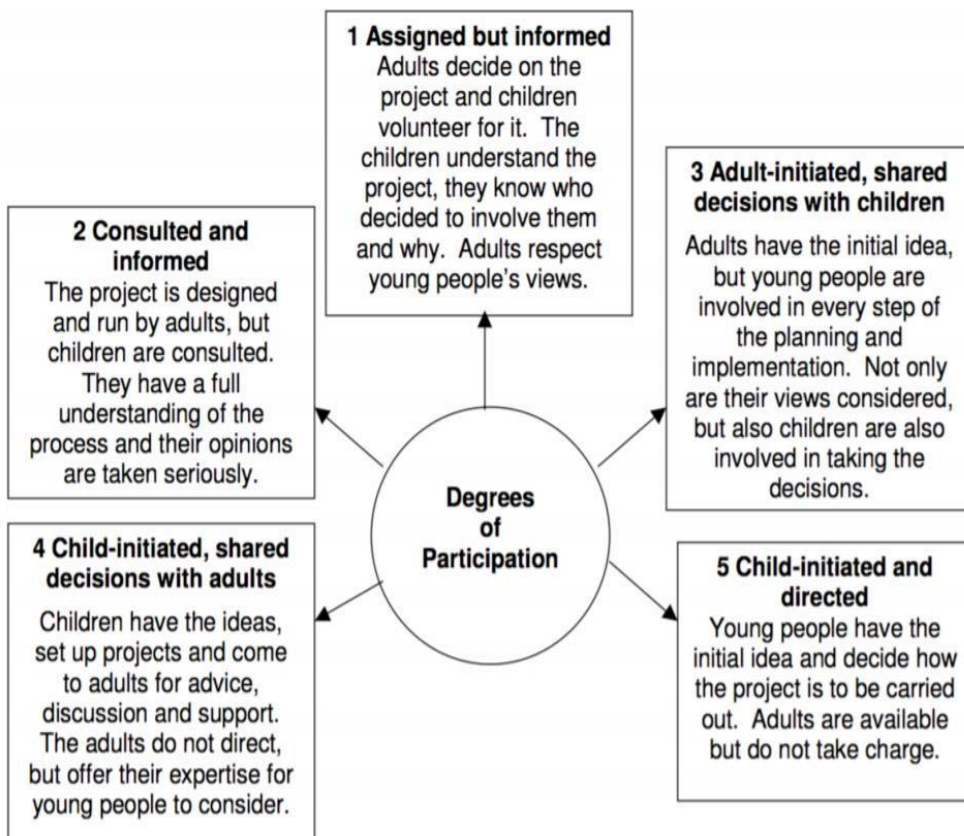


Figura 2. Model al participării, Treseder P. (1997).

Sursa: Treseder P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decisionmaking*, Save the Children, London.

Shier H. (2001) a elaborat, la rândul său, un model al participării, având la bază modelul elaborat de Hart, axându-se mai mult asupra perspectivei rolului adulților față de copiii implicați în proiecte. Astfel, în articolul său din 2001, autorul prezintă un nou model al participării.

De la nivelul inferior – copiii sunt ascultați – până la cel superior – copiii asumându-și puterea și responsabilitatea luării deciziilor – Shier formulează întrebări adresate adulților cu scopul de a planifica și evalua nivelul de participare, organizându-le în categorii denumite „deschideri”, „oportunități” și „obligații”. (Fig. 3)

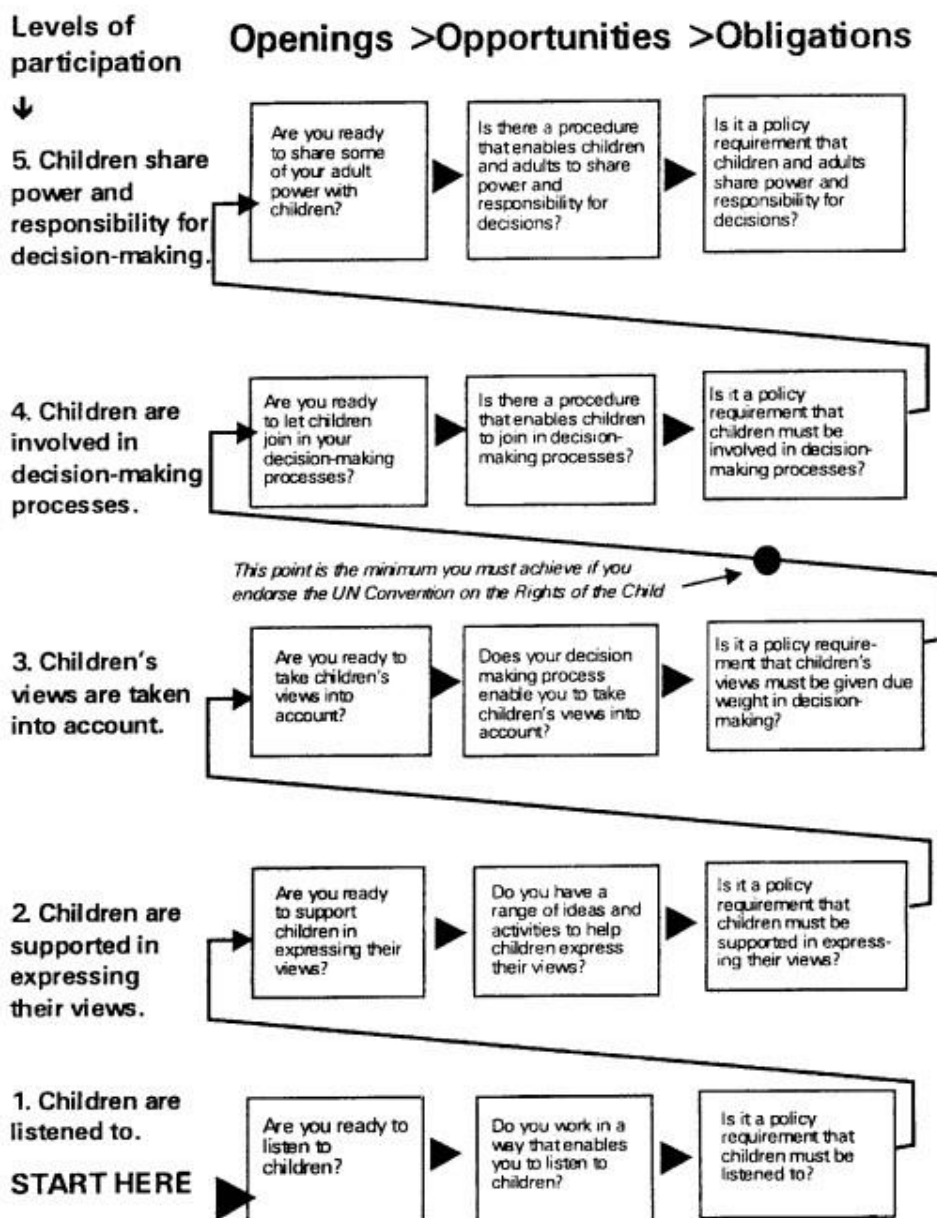


Figura 3. Modelul participării Shier H. (2001).

Sursa: Shier H. (2001), Pathwyas to Participation: Openings, Oportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Conevntion on the Right of the Child, in *Children & Society*, vol. 15 (2001), pp.107-117.

La primul nivel, adulților le este recomandat ca, pentru a stimula participarea copiilor, să le asculte cu atenție punctele de vedere, atunci când ei consideră că doresc să le exprime. Aspectul intențional este cel care permite trecerea spre etapa următoare, atunci când adulții acordă mai mult timp și un loc special în care să discute subiectul/subiectele semnalate de copii. Etapa următoare implică conștientizarea faptului că la nivelul instituției este necesară o politică care să permită preocuparea privind ascultarea opiniei copiilor.

Al doilea nivel al modelului pleacă de la premisa conform căreia, pentru a fi capabili să își exprime punctele de vedere în mod deschis și cu încredere, copiii au nevoie de sprijinul adulților pentru a îndepărta barierele de

comunicare. Astfel, adulții oferă suport copiilor în exprimarea punctelor de vedere, implicându-se în sprijinirea lor prin crearea oportunităților pentru ca cei mici să-și exprime liber părerile, să aplice tehnici potrivite vârstei și nivelului lor. Astfel, pentru a-i implica activ, adulții pot folosi metode vizuale creative, jocuri, activități creative, chestionare, interviuri și focus-grupuri. Este necesar, de asemenea, ca adulții să facă dovada abilităților proprii de ascultare activă, comunicare și adaptare la cerințele vârstei copiilor pentru a stimula participarea și exprimarea punctelor lor de vedere. În etapa următoare, la nivelul organizației, este recomandată verificarea existenței politicilor ce permit ascultarea vocii copiilor.

Nivelul al treilea marchează etapa considerării punctelor de vedere ale copiilor, iar „acest nivel este obligatoriu întrucât pentru orice autoritate sau organizație, dreptul oricărui copil capabil a formula un punct de vedere este prevăzut de Convenția cu privire la Drepturile Copilului (1989)” (Shier 2001, p. 113). Acest fapt nu înseamnă că orice decizie a copiilor urmează a fi pusă în aplicare sau că adulții vor implementa orice dorință exprimată de copii. Autorul consideră că deși UNCR nu prevede obligativitatea oferirii de feedback copiilor în urma cererilor lor, există autorități și organizații care consideră potrivită această practică. Este important ca micii participanți să cunoască motivele pentru care o cerere nu poate fi pusă în aplicare și, alături de ei, adulții să poată identifica variante alternative pentru atingerea obiectivelor. „Deschiderea” se manifestă atunci când organizația este pregătită să ia în considerare opiniile copiilor, oportunitatea fiind creată de existența unei forme de organizare privind luarea deciziilor. Obligațiile revin organizației care face, prin propria politică, să implementeze prevederile articolului 12 al UNCR, prin care este asigurat dreptul copiilor de a avea propriul cuvânt în ceea ce privește procesul de luare a deciziilor privind aspecte ce îi privesc în mod direct.

Nivelul al patrulea face trecerea de la consultare la participare activă în cadrul procesului de luare a deciziilor. După modelul lui Hart, consultarea copiilor este o formă legitimă de participare, dar plecând de la capacitatea copiilor de a comunica un punct de vedere la aceea de a lua decizii, acest ultim deziderat implică în mod explicit acțiunea adulților (Shier, p. 114). La acest nivel copiii sunt implicați în mod direct în procesul de luare a deciziilor. Spre exemplificare, este oferit modelul copiilor care se organizează pentru a stabili împreună programul de activități în cadrul unui club sau organizarea privind realizarea unui proiect. Beneficiile implicării în astfel de proiecte includ creșterea calității serviciilor oferite copiilor, stimularea lucrului în echipă, a cooperării, a empatiei și responsabilității, dar și a capacității de implicare și participare la activitățile grupului. Astfel, implicarea activă a copiilor în procesul de luare a deciziilor este un indicator puternic al participării, la a cărei realizare contribuie parcurgerea celor trei etape: la nivelul organizației, de către adult care este pregătit să accepte și să susțină implicarea copiilor în procesul de luare a deciziilor, cu toate schimbările ce derivă din acesta; o oportunitate reprezintă existența, la nivelul instituției, a procedurilor ce permit implicarea copiilor în procesul de luare a deciziilor (implicând aici organizarea timpului, procedurile, documentele, etosul

instituțional și procesul de luare a deciziilor), iar la nivelul obligațiilor, acestea apar atunci când în instituție există o politică privind angajamentul de a implica copiii în procesul de luare a deciziilor.

Nivelul al cincilea marchează mai mult o diferență de nuanță (Shier, p. 115), atingerea acestuia implicând un angajament real din partea adulților în direcția renunțării la puterea totală și a împărțirii ei cu micii actori. Împărțirea drepturilor și responsabilităților, din partea adulților, alături de copii, în luarea deciziilor, implică riscuri și câștiguri pe care partenerii pot învăța să și le asume reciproc, monitorizând permanent rezultatele și ajustând permanent deciziile. „Deschiderile” derivă din capacitatea instituției de a lăsa loc și copiilor în procesul de luare a deciziilor, împărțind responsabilitățile, drepturile și obligațiile, oportunitățile existând atunci când procedurile instituționale permit acest lucru, iar obligațiile decurg direct din respectarea acestora.

Subliniind apropierea dar și depărtarea de modelul lui Hart, Shier evidențiază faptul că în cadrul modelului propus nivelurile participării decurg într-un mod continuu, permanent, dar implicând și adulții și instituțiile, din acest punct plecând și criticile aduse modelului inițial (Shier 2001). Aceste critici sunt direcționate, în principal, către faptul că modelul ar fi adresat adulților, constituind, de fapt, un instrument de analiză a acțiunii adulților și astfel perpetuând abordarea centrată pe adult și nu pe copil, ca actor implicat activ în procesul propriei deveniri.

În egală măsură, criticate dar și utilizate ca instrumente, cele trei modele prezentate constituie repere teoretice și practice în ceea ce privește abordarea temei participării și implicării copiilor în procesul de luare a deciziilor. Dacă modelul propus de Hart a devenit chiar instrument de evaluare (Pridmore 1998, *apud* Kellett 2009, p.45, Kirby & Gibbs 2006, Kellett 2009, p.47), mulți critică atât modelul lui Hart cât și pe cel propus de Shier, argumentând că modelele nu iau în considerare faptul că inițiativele participative implică nu doar copiii, la un singur nivel de implicare, și că, în realitate, puterea de decizie este în constantă mișcare implicând diferiți actori, la nivelul instituțional.

Hart (1992), Treseder (1997) și Shier (2001) susțin faptul că participarea este un important antidot la practica educațională tradițională ale cărei riscuri constau în formarea de tineri neimplicați, ușor de manipulat și de condus. Prin participarea autentică la proiecte care implică identificarea de soluții la probleme reale, tinerii dezvoltă competențe de gândire critică și reflexivă, compară perspective care sunt esențiale în ceea ce privește asumarea propriilor credințe și idei politice, având beneficii atât în ceea ce privește propria realizare de sine, cât și democratizarea societății.

Din acest motiv autorii consideră că școlile, ca parte integrantă a comunității, ar trebui să fie spații de încurajare a participării democratice, stimulând înțelegerea, formarea și practicarea deprinderilor sociale. Cum acest deziderat rămâne unul foarte înalt, aproape de neatin, autorul consideră că această stare de fapt se datorează percepției, de către stat, a

funcției școlii ca instrument primar de socializare, școlile garantând stabilitatea, menținând sistemul conservativ al autorității. Hart (1992), spre exemplu, menționa faptul că, în Statele Unite ale Americii, democrația în școli se învață într-un mod abstract și teoretic, iar practica principiilor democratice, chiar și pentru elevii de peste doisprezece ani, se limitează la organizarea de alegeri pentru desemnarea reprezentanților elevilor în consiliul școlar, cu rol formal, pentru marea majoritate a școlilor, democrație însemnând încălcarea regulilor și anarhie.

Ca perspectivă, autorii recomandă continuarea eforturilor de implicare a organizațiilor neguvernamentale în activitățile școlii, acestea fiind surse de bune practici, exemple creative, eficiente și modele de participare. Alături de acestea, apropierea familiei de problemele școlii oferindu-le părinților posibilitatea de a se implica în proiecte comune, ar putea asigura consolidarea legăturii dintre generații.

În contextul prezentului demers am ales cele trei modele ale participării considerându-le semnificative în ceea ce privește definirea formelor de manifestare a participării active a copiilor. Aceste modele oferă cadrul conceptual pentru caracterizarea tipologiei participative a copiilor, dar și în ceea ce privește descrierea specificului instituției școlare, ca mediu de manifestare a participării celor mici. Din această perspectivă, abordarea celor trei modele a fost una detaliată, insistând asupra aspectelor specifice. De asemenea, plasând fenomenul participării în spațiul școlar, am considerat oportună aprofundarea temei în contextul școlii contemporane, pentru a cărei caracterizare am optat pentru identificarea elementelor specifice modernității.

II. 1. 3. Jocul ca formă de participare

Cercetarea jocului și a locurilor de joacă acoperă o gamă largă a cercetărilor ce îi au pe copii în centrul atenției (Murnaghan 2018). Jocurile pot fi simbolice, abstracte, dar și materiale, concrete, variind în funcție de copii și copilării. Pe de altă parte, locurile de joacă sunt spații concrete, publice, ce țin de spațialitate și desemnează o geografie specifică. Unele dintre cele mai vechi cercetări din domeniul geografiei copilăriei au explorat rolul locului de joacă în viața copiilor și activitățile lor în oraș și în mediile rurale. În Occident mai ales, copilăria este văzută ca o etapă destinată jocului; această idee este atât de importantă încât dreptul de a se juca este înrădăcinat în *Convenția Națiunilor Unite privind drepturile copilului*. Jucăriile și jocurile sunt bunuri de larg consum în întreaga lume, atât pentru copii, cât și pentru adulți. Jocul este invocat ca activitate de timp liber, recreere, sport și distracție. Jucăriile sunt considerate a fi în centrul activității copiilor, iar capacitatea lor de a se juca singuri și alături de ceilalți este un indicator al dezvoltării lor normale, psihologice, fizice și sociale. Realizarea anumitor tipuri de joc la anumite vârste reprezintă elemente fundamentale ale dezvoltării sociale.

În cercetarea *The Ambiguity of Play*, teoreticianul Brian Sutton-Smith analizează conceptul de joc prin prisma a șapte retorici: progres, soartă,

putere, identitate, imaginar, sine și frivolitate (2009). Prin aceste șapte lentile, Sutton-Smith evidențiază atât ambiguitatea jocului, lipsa de precizie, cât și importanța sa pentru animale și ființe umane, copii și adulți, în numeroase discipline, cu diferite funcții, forme și jucători (2009, p. 215). Retoricile jocului variază de la abordarea psihosociologică, jocul ca element esențial pentru dezvoltarea umană (progresul) până la teoriile elaborate de teoreticienii importanți ca Huizinga (1949) și Piaget (1969). Deși criticată, fiind considerată o abordare mai degrabă deterministă a jocului (Harker 2005, Woodyer 2012), Sutton-Smith oferă o cartografiere amănunțită și flexibilă a modului în care jocul este folosit în diverse discipline și contexte. Alți cercetători precum Thomson și Philo susțin perspectiva lui Sutton-Smith privind ambiguitatea jocului și afirmă faptul că jocul este o temă adesea influențată de perspectiva de interpretare a adulților, care se substituie punctului de vedere al copilului însuși (2004). Alți cercetători susțin că jocul nu este atât de ambiguu și că fiecare dintre aspectele pe care Sutton-Smith le ia în discuție se poate construi dintr-o poziție cu privire la ceea ce înseamnă joc și joacă.

Studiile sociologice ale anilor 1990 (James & Prout 1990, Prout & James 1997) dar și cele contemporane, au susținut abordarea contextualizată a jocului, în centru fiind direcția constructivistă privind copilăria, considerând faptul că atât copilul cât și jocul sunt ele însele construcții istorice și geografice, fiind interpretate prin lentila etnografică. Acest fel de interpretare duce la înțelegerea modului în care copiii sunt angrenați și acționează în cadrul forțelor sociale mai largi și în situații care permit desfășurarea unor jocuri în cadrul lor cultural sau geografic determinat, manifestându-și implicarea și participarea activă (Katz 2004). Așa cum copilul nu este pus în opoziție cu adulții, jocul nu este pus în opoziție cu munca sau educația, ci văzut ca o parte a lumii complexe a copilăriei, a cărei studiu necesită capacitatea de a înțelege contexte precum timpul și locul în care copiii, ca actori participativi, își exercită acest drept. Jocul poate fi o reflectare a altor procese sociale sau o modalitate de a scăpa de „hic et nunc”. Se poate astfel realiza studiul anumitor practici de joc în rândul copiilor, jocurile, poveștile și rutina lor zilnică putând fi investigate din perspectivă sociologică. Documentările realizate de cercetători englezi precum Opies, care au investigat miturile, povestirile, jocurile, cântecele și cultura specifică terenurilor de joacă în Regatul Unit, sunt deosebit de importante pentru înțelegerea culturii copiilor (Opie & Opie 1969). Folosind descrierea, hărțile și fotografiile, ei au clasificat jocul într-o tipologie specifică, subliniind asemănările și diferențele regionale ale limbajului copiilor. Astfel, perspectiva sociologică analizează modul în care se joacă copiii și particularitățile activităților și sistemelor lor de acțiune, în cadrul jocului. De aici se pot deriva interpretări mai largi ale procesului social, politic, cultural și economic, în care sunt încorporate acțiunile de zi cu zi ale celor mici (Murnaghan 2018).

Locurile de joacă, o construcție urbană a secolului al XIX-lea, au apărut pentru a schimba comportamentul moral, civic și social al copiilor. De atunci, generații de cercetători au aprofundat tema pentru a studia identitatea și locul

copiilor în societatea urbană extinsă, cercetările arătând faptul că locurile de joacă sunt spații sociale importante pentru copii, fie ele situate în apropierea școlilor, a parcurilor sau a supermarketurilor. De aici poate fi continuată direcția cercetării privind identificarea semnificațiilor sociale specifice jocurilor copiilor în spațiile de joacă, medii frecventate de copii și spații de reproducere a comportamentelor lor cotidiene.

Cum de la începutul secolului al XXI-lea, viața socială a copiilor a devenit subiectul practicilor și al interesului științific (Rothschild 2000, pp. 1-2), în contextul social actual, copiii evoluează ca ființe morale, învățând să-i aprecieze și să aibă grijă de ceilalți, evoluție care poate avea un impact semnificativ asupra modului în care indivizii își trăiesc viețile (Coles 1986, Stephens 1995).

II.2. Școala românească contemporană

II.2.1. Politici, reforme și schimbări educaționale (1990 – 2020)

Aflată în centrul dezbaterilor actuale cu privire la rolul școlii în societatea contemporană, tema suscită interes mai ales din perspectiva raportului școlii cu societatea, cultura și individul însuși. Fiind chemată să răspundă nevoilor și așteptărilor generațiilor actuale, dar marcată de schimbări sociale permanente, școala contemporană poate fi analizată din perspectiva adaptării sale la schimbarea socială. Astfel, din punct de vedere istoric, eforturile de reformare și schimbările sistemului de învățământ românesc, după 1989, au fost desfășurate etapizat (*apud* Vlăsceanu 2002). Prima etapă, numită reparatorie, a constat în „dezideologizare, promovarea unor norme juridice și promovarea altora noi menite a slăbi sau a înlătura formele precedente de organizare și funcționare a școlii, respectiv de transmitere a unor conținuturi” ceea ce s-a dovedit a fi o etapă „reactivă și prea puțin constructivă”(Vlăsceanu 2002). A urmat apoi etapa de elaborare, multiplicare și confruntare a alternativelor legislative, instituționale și sistemice de conținut și metodologice, în anul 1995 fiind adoptată *Legea învățământului* și în anul 1997, *Statutul cadrului didactic*, fiind conturate strategii novatoare și primind sprijin financiar european. (Vlăsceanu 2002, p. 13).

Ulterior, în anul 1998, se pune problema reformei efective a învățământului românesc, a cărei menire era să încheie tranziția de la sistemul educațional autoritar și centralist la „sistemul educațional adecvat unei societăți bazate pe libertăți individuale, economie de piață, competiție a valorilor, stat de drept, puse pe direcția integrării euroatlantice” (Marga 1998 *apud* Ulrich C. 2007, p. 87). Realizând o radiografie a sistemului de învățământ românesc, în pragul mileniului trei, autorul identifică următoarele puncte slabe ale sistemului (Marga 1998, p. 67):

1. accent pus pe transmiterea și reproducerea de cunoștințe, și nu pe reproducerea și folosirea cunoștințelor de către elevi și studenți;
2. separări disciplinare și slabă abordare interdisciplinară;

3. posibilități reduse de realizare a parcursurilor individualizate de pregătire;

4. egalitarism;

5. centralism;

6. folosirea de standarde locale sau naționale în condițiile globalizării cunoașterii;

7. accent pe calificări generale;

8. conceperea enciclopedică a dezvoltării ca extindere (a cunoștințelor, numărului de ore predate, examene). Aceste caracteristici contrastau cu tendințele mondiale ale tranziției de la societatea industrială la societatea cunoașterii, ceea ce a determinat nevoia de reformă. Astfel, decidenții atrăgeau atenția asupra importanței actorilor reformei, susținându-se faptul că reforma ar trebui să aibă în centrul ei cadrele didactice. Spre deosebire de demersurile anterioare, care se concentrau asupra relației dintre minister și unitățile de învățământ, asupra dezvoltării instituționale, este momentul „repoziționării cadrului didactic, a elevului și studentului” (Marga 1998, p.1).

Calendarul reformei învățământului preuniversitar (Georgescu, Ivan, Iosifescu 1998, pp.13 - 21, citat de Ulrich 2007, p. 89) menționa urmărirea unor obiective ale reformei dintre care erau amintite: definirea politicii educaționale, asigurarea cadrului legislativ, restructurarea sistemului de învățământ, promovarea reformei curriculare (plan, programe, manuale, evaluare), reforma pregătirii inițiale și continue a personalului didactic, reforma conducerii, organizării și finanțării în învățământ (management educațional), asigurarea, dezvoltarea și modernizarea bazei materiale, dezvoltarea cercetării din domeniul educației, întărirea relației dintre educație și societate. Legea învățământului nr. 85/1995, art. 3, stabilește faptul că „idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative”, sistemul de învățământ fiind responsabil să pregătească tinerii pentru schimbările în plan social, politic, economic, cultural, anticipând schimbările la nivel național și internațional. Astfel, conform studiilor (Crișan 1998, citat de Ulrich 2007, p. 89) noul curriculum național a fost proiectat pentru a face față acestor schimbări anticipate precum: generalizarea economiei de piață și a sistemului politic democratic, accesul deschis la informație a unor segmente din ce în ce mai largi ale populației, creșterea interdependențelor dintre societăți, culturi și tehnologii pe plan mondial (globalizarea societății), accentuarea specializării la nivel înalt, concomitent cu flexibilizarea și mobilitatea pieței muncii într-o lume dinamică. Era recomandată astfel redefinirea curriculumului și trecerea de la programele analitice ale disciplinelor de învățământ, monodisciplinare și academice, la viziunea curriculumului ca proces și mai puțin ca produs, având în atenție șapte dimensiuni:

1. învățarea, ca proces, să fie plasată în centrul demersurilor școlii, deoarece este important ceea ce învață elevul și nu ceea ce predă profesorul;

2. orientarea învățării spre formarea de capacități și atitudini prin dezvoltarea competențelor proprii rezolvării de probleme și folosirea strategiilor participative în activitatea didactică;
3. flexibilizarea ofertei de învățare venită dinspre școală pentru elevul concret și nu învățământ uniform și unic pentru toți, pentru un elev abstract;
4. adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană, precum și la preocupările, interesele și aptitudinile elevului;
5. introducerea unor modalități noi de selectare și de organizare a obiectivelor și conținuturilor, fiind important nu doar ce se învață, ci și cum, când, unde, de ce și la ce servește mai târziu ceea ce se învață în școală;
6. posibilitatea realizării unor parcursuri școlare individualizate, motivante pentru elevi, orientate spre inovație și spre împlinire personală;
7. responsabilizarea tuturor agenților educaționali în vederea proiectării, monitorizării și evaluării curriculumului (Crișan 1998, *apud* Ulrich, p. 90).

Așa cum afirmă și autorii citați, principiile privind învățarea, predarea și evaluarea răspundeau nevoilor de pregătire a absolvenților pentru societatea cunoașterii, punând accent pe individualitatea elevului, valorificarea experiențelor din viața cotidiană, abordarea multi și interdisciplinară, evaluarea prin portofolii, proiecte, rezolvare de probleme etc., dar dacă concepția asupra curriculumului era novatoare și în concordanță cu spiritul contemporaneității, nu același lucru se poate spune și despre punerea în practică și modalitățile concrete de a aplica aceste principii și finalități.

Este de remarcat, de asemenea, faptul că, începând cu anul școlar 1998 – 1999, urmărindu-se armonizarea finalităților de socializare a școlii cu nevoile de dezvoltare personală și individuală a celui educat, conform principiilor „egalității de șanse” și „flexibilității și parcursului individual”, se urmărește atât asigurarea dreptului fiecăruia de a-și descoperi și valorifica la maximum potențialul de care dispune, dar și descentralizarea curriculară, diferențiind curriculum nucleu de curriculum la decizia școlii. Astfel, curriculum propus de școală are ca repere „resursele umane și materiale ale școlii, interesele elevilor, situațiile specifice școlii, necesitățile comunității locale”. Instituția școlară are acum posibilitatea ca, plecând de la planul cadru al curriculumului național să decidă numărul de ore pentru disciplinele obligatorii și cele opționale, pe baza unui proiect managerial și curricular, pe termen scurt și mediu. „Deși școala ar trebui să devină responsabilă, pentru că deciziile ar trebui să îi aparțină în mare măsură, luându-se în considerare misiunea pe care și-a propus-o, interesele elevilor, pregătirea personalului didactic, cerințele părinților, interesele și legăturile cu comunitatea locală, utilizarea eficientă a resurselor umane, știm că aceste obiective și principii nu se regăsesc în practică decât într-o foarte mică măsură.” (Ulrich 2007, p. 91). Totuși, am putea adăuga faptul că după douăzeci de ani, multe dintre principiile enunțate atunci și-au găsit locul în practica școlară, reforma curriculară consacrand o regândire a planurilor cadru specifice fiecărei școli, o deschidere către implicarea comunităților locale în proiecte inițiate de școli, apariția manualelor alternative, schimbări privind abordarea predării cu introducerea metodelor centrate pe elev.

În studiul de diagnoză *Învățământul românesc azi* (Miroiu 1998) se realiza o aprofundată analiză a stării învățământului, care evidenția contraste vizibile între viziuni pedagogice novatoare, de inspirație contemporană și realitățile socio-economice și culturale. În lucrare este argumentată dependența învățământului de starea societății românești, care nu reușise decât „transformări insulare spre modernizare și care își irosește resursele pentru consum (...). O societate nemodernă, în care mare parte din muncă este preindustrială, serviciile sunt subdezvoltate, populația se ruralizează, satele sunt bazate pe gospodării țărănești, clasa de mijloc este nesemnificativă numeric și ca influență socio-economică.” (Miroiu et. al., 1998, p.11, *apud* Ulrich 2007). Subliniind astfel decalajul dintre intenții și posibilități determinate de factorii economici și sociali, concluziile analizei se identifică cu cele ale altor specialiști precum Stănciulescu care într-o lucrare din 1998 (*apud* Hatos 2006) stabilea faptul că „una dintre trăsăturile definitorii ale educației din România este caracterul său a-sociologic, imun la evidențe empirice și la critică, dar mai ales incapabil să înțeleagă propriile mize sociale” (*apud* Hatos *op.cit.*, p. 632). Referindu-se la anii 1990, analizând raporturile dintre societatea românească și sistemul educațional, Stănciulescu identifica printre caracteristicile care blochează capacitatea școlii de a servi echitabil intereselor tuturor categoriilor de beneficiari ai acesteia: 1. Privilegierea obiectivelor intelectuale în defavoarea celor practice; 2. Concentrarea în jurul ideii de examen și promovarea ierarhizărilor elevilor în funcție de criterii de excelență intelectuală; 3. Sistem de evaluare elitist cu accent asupra valorii absolute în detrimentul valorii adăugate. (*apud* Hatos *ibidem*).

În lucrarea *Școala la răscruce*, (Vlăsceanu et. colab., 2002) a fost evaluat impactul reformei curriculare, având în atenție nu doar modificările legislative și deciziile care au determinat schimbările în curriculum, ci mai ales noua concepție privind reforma învățământului primar și gimnazial gândită multidimensional. Prevăzută în documentele *Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar* (Education Reform Project – RO-3742) și anterior în *Cartea albă a reformei învățământului românesc* (1994), principalele componente ale analizei au fost: 1. Proiectarea și dezvoltarea curriculumului, prin care s-a urmărit realizarea, evaluarea și aplicarea unui nou curriculum național, în concordanță cu o concepție sistematic elaborată asupra planurilor de învățământ; 2. Formarea profesorilor: restructurarea sistemului de formare inițială a cadrelor didactice, perfecționarea cadrelor didactice în perspectiva introducerii noului curriculum și a noilor manuale școlare; 3. Examinare și evaluare: îmbunătățirea calității și obiectivității examinării și evaluării în învățământul preuniversitar; 4. Diseminarea programelor și planurilor de învățământ și crearea unei piețe a manualelor școlare; 5. Elaborarea standardelor ocupaționale; 6. Îmbunătățirea mecanismelor de finanțare și de management ale învățământului. Astfel, documentul analizează rezultatele reformei curriculare care „a constatat în proiectarea și implementarea unor schimbări la mai multe niveluri: a) elaborarea noului curriculum național; b) elaborarea și furnizarea manualelor școlare alternative; c) schimbarea activităților din clasă. (Vlăsceanu et. al., 2002) Acest document evidențiază importanța valorilor

asumate, punând accentul pe teme precum „durata școlii obligatorii, dezvoltarea capacităților cognitive și a abilităților de exercitare a drepturilor civice ale elevilor, respectând criteriile identitare și cele comunitare, alături de cunoștințele care le dau conținut și sens” (Vlăsceanu 2002, p.14).

Și lucrarea anterior citată relevă contrastele existente între viziunea novatoare, politicile educaționale sincrone cu cele din spațiul european, în comparație cu practicile educaționale din școli și clase și condițiile materiale precare din multe instituții de învățământ.

Un alt *Raport asupra sistemului național de învățământ* (Miclea 2007) evidențiază două probleme majore, una fiind subfinanțarea cronică, iar cealaltă, calitatea educației. „Rezultatele scăzute la testele internaționale PISA, TIMSS, PIRLS spun mai mult despre funcționarea intrinsecă a sistemului”. Raportul apreciază faptul că prevederile legii privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu de 10 ani nu și-a atins încă ținta, sau nu în suficientă măsură, o proporție importantă dintre elevi întrerupându-și studiile.

Pe de altă parte, *Raportul asupra stării sistemului național de învățământ* (Ministerul Educației și Cercetării 2006), relevă măsurile luate privind următoarele axe tematice specifice perioadei 2005-2006: - asigurarea accesului egal și sporit la educație; - asigurarea calității învățământului în perspectiva pregătirii pentru o societate și economie bazate pe cunoaștere; - descentralizarea în sistemul educațional; - reconstrucția sistemului de învățământ din mediul rural; - considerarea investiției în instruirea capitalului uman ca una dintre cele mai profitabile investiții; - redefinirea responsabilităților publice centrale și locale și parteneriatul unităților de învățământ cu mediul social și economic; - compatibilizarea sistemului educativ românesc cu sistemele europene de educație; - promovarea și valorificarea diversității culturale în educație; - finanțarea învățământului. (p.110). Odată cu intrarea în vigoare a prevederilor Legii nr. 1/2011, asistăm la o schimbare de paradigmă, în cadrul căreia competențele cheie definesc profilul educațional și profesional al elevilor. Art. 4 prevede faptul că „Educația și formarea profesională a copiilor, a tinerilor și a adulților au ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini, necesare pentru: a) împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții; b) integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate; c) ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile; d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural; e) educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului; f) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural” (Legea nr. 1/2011.)

Subliniind importanța racordării învățământului românesc la valorile europene, Art. 2, al.2 prevede faptul că „Misiunea asumată de lege este de formare, prin educație, a infrastructurii mentale a societății românești, în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării, și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare” (Legea nr. 1/2011). În acord cu tendința de globalizare și racordare la valorile europene, prin asumarea obiectivelor stabilite prin *Strategia Europa 2020*, care a determinat accelerarea procesului de reformă a sistemului educațional românesc și totodată restructurarea acestuia, legislația românească se adaptează continuu, lăsând în așteptare aplicarea ei în școală. Astfel, *Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România 2011-2012* (MECTS 2012), cap. 6, enumeră printre priorități și direcții de acțiune pentru anul 2012: 1. Realizarea unui sistem de educație și de formare profesională de calitate, echitabil, eficient și predictibil prin: 1. Asigurarea accesului egal la educație și formare profesională și creșterea ratei de succes școlar; 2. Modernizarea curriculumului și a evaluării; 3. Transformarea educației timpurii în bun public; 4. Deschiderea școlii spre comunitate, mediul de afaceri și corelarea cu piața muncii; 5. Asigurarea calității actului educațional în învățământul preuniversitar; 6. Diminuarea corupției în învățământ; 7. Asigurarea de noi oportunități de carieră și creșterea nivelului de competență a personalului didactic, de conducere, îndrumare și control din învățământul preuniversitar; 8. Îmbunătățirea calității dialogului social; 9. Continuarea și dezvoltarea cooperării europene și internaționale. 2. Stimularea învățării pe tot parcursul vieții prin: 1. Extinderea educației non-formale în școală și în afara acesteia; 2. Recunoașterea rezultatelor învățării în contexte informale și non-formale; 3. Încurajarea înființării centrelor pentru învățare permanentă. 3. Îmbunătățirea absorbției fondurilor europene.

Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România – 2013 (MEN 2013) evidențiază schimbările ce au avut loc în perioada 2005 – 2013, raportându-le atât la perioada anterioară cât și la indicatorii-țintă specifici obiectivelor europene comune în domeniul educației și formării profesionale. Raportul prezintă și o analiză a situației României referitoare la atingerea țărilor stabilite la nivel european în orizontul de timp 2020, dar și analize tematice specifice privind măsurile de politică educațională implementate în ultimii ani, așa cum sunt programul *A doua șansă*, clasa pregătitoare (trecută din anul 2012 la ciclului primar), integrarea copiilor cu CES în cadrul școlii de masă, programul *Școala Altfel* sau finanțarea sistemului preuniversitar). Încă din anul 2013, raportul citat menționa faptul că „Pentru a dezvolta nivelul de competențe digitale în rândul populației, este important ca sistemul de educație și formare profesională să promoveze integrarea resurselor educaționale digitale și integrarea instrumentelor TIC în școală și la nivelul activităților de la clasă. Analizele asupra rezultatelor PISA în context național (IEA 2012) au subliniat nevoia de îmbunătățire a calității educației și a managementului școlar, a curriculumului și a abordărilor didactice pentru dezvoltarea unor abilități specifice, ancorate în contexte reale de învățare.

Pilotarea unor programe inovative de predare, învățare și evaluare a competențelor la citire și lectură, matematică sau științe, cu participarea cercetătorilor și implicarea profesorilor în programe specifice de formare continuă, pot fi, din această perspectivă, opțiuni și măsuri de politică educațională prioritare.” (MEN 2013, p. 82). În rândul priorităților asumate se numără: asigurarea cuprinderii tuturor copiilor de vârstă corespunzătoare în clasa pregătitoare și în clasa I, susținerea elevilor CES pentru accesul la educație de bază și niveluri superioare de formare, revizuirea manualelor școlare, introducerea manualelor digitale, crearea cadrului curricular de referință urmărind modernizarea curriculumului școlar prin centrarea pe dezvoltarea celor opt competențe cheie, elaborând programe școlare noi și metodologii specifice. Asigurarea unui etos școlar bazat pe respectarea legalității, responsabilitate individuală și colectivă, precum și pe colaborarea și implicarea activă a tuturor beneficiarilor și participanților la viața comunității educaționale, respectiv a cadrelor didactice, elevilor, părinților și reprezentanților comunităților locale, susținerea învățământului în limbile minorităților naționale prin realizarea programelor școlare pentru limbile minorităților naționale și disciplinele predate, revizuirea programelor și a ghidurilor pentru predarea acestora, reeditări și retipăriri de manuale școlare pentru minorități în condițiile noului curriculum și editarea de materiale educaționale și auxiliare pentru limba maternă, istoria și tradițiile minorităților, pentru educație interculturală și diversitate; extinderea utilizării noilor tehnologii prin extinderea bibliotecilor virtuale, informatizarea și asigurarea accesului la internet de mare viteză în majoritatea unităților și instituțiilor de învățământ, crearea de noi oportunități de învățare cu mijloace informatice, sisteme multimedia, softuri educaționale și rețele de date, multiplicarea canalelor de comunicare și inițierea a noi forme de socializare, susținerea elevilor capabili de inovare și creație. În anul școlar 2013/2014 una dintre prioritățile MEN a fost pregătirea componentelor digitale ale manualelor școlare pentru clasele I și a II-a stocate pe CD și devenite disponibile pe o platformă cu acces deschis. În ceea ce privește creșterea autonomiei școlii, este garantată autonomia profesională a cadrelor didactice, instituționalizarea autonomiei de decizie la nivelul școlii în parteneriat cu părinții și autoritățile locale contribuatoare și asumarea responsabilității publice față de performanțele școlii, încurajarea formării asociațiilor profesionale, încurajarea inițiativei private în învățământul preuniversitar, creșterea contribuției școlii și familiei în personalizarea educației copilului, extinderea activităților extrașcolare și realizarea de parteneriate pentru schimb de bune practici cu școli, la nivel național și internațional.

În anul 2016, *Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România* evidențiază faptul că *Statutul Elevilor*, document ce reglementează drepturile și obligațiile elevilor înmatriculați în instituțiile de învățământ de stat, particular și confesional din România, este primul document de acest tip elaborat în România după 1990. Aprobabil prin OM nr. 474/2016, *Statutul* a fost elaborat de MENCS în colaborare cu Consiliul Național al Elevilor (CNE) și alte organizații reprezentative ale elevilor și este fundamentat pe respectarea valorilor comunității școlare și ale sistemului educațional.

Prevederile *Statutului* se aplică începând din anul școlar 2016/2017. Potrivit documentului, drepturile elevilor sunt structurate în cinci categorii: drepturi educaționale, drepturi de asociere și exprimare, drepturi sociale, recompense și alte drepturi. Documentul prevede deopotrivă îndatoriri, interdicții și sancțiuni pentru încălcarea, de către elevi, în incinta unității de învățământ, a prevederilor statutului sau a prevederilor explicite din actele normative în vigoare (pp. 72-73). De asemenea, *Regulamentul cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar* a fost revizuit și promovat prin OMENCS nr. 5709/2016. Principalele aspecte revizuite se referă și la participarea elevilor la activitatea consiliului de administrație și în cadrul comisiilor care funcționează la nivelul unității de învățământ, precum și atribuțiile acestora (p. 73). Au continuat demersurile pentru modernizarea curriculumului și a sistemului de evaluare și examinare, realizat de specialiștii IȘE, inspectorii de specialitate ai MENCS ce au contribuit la elaborarea documentului de politici educaționale *Repere pentru dezvoltarea curriculumului național* (2016).

Manualele digitale au reprezentat un punct de interes, în sensul creșterii numărului ofertelor de manuale în limba română și în limba minorităților naționale, asigurând accesul liber la aceste resurse prin încărcarea lor pe platforma dedicată. De asemenea, prin dezvoltarea platformei s-a realizat completarea cu activități multimedia interactive (animații, filme, simulări etc.), extinzând paleta resurselor educaționale disponibile. În anul școlar 2015-2016, a fost inițiat procesul de elaborare a *Ordinului privind evaluarea externă periodică a calității educației în unitățile de învățământ preuniversitar de stat acreditate*, prin care toate unitățile de învățământ care nu au fost evaluate periodic, conform legii, au fost evaluate extern de către ARACIP, în perioada 2016-2018, încheindu-se, astfel, un ciclu de evaluare externă pentru toate unitățile de învățământ preuniversitar din România. A fost inițiat proiectul de *Hotărâre de Guvern privind aprobarea noilor Standarde, standarde de referință și indicatori de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar*, precum și proiectul de Hotărâre de Guvern privind aprobarea noii *Metodologii de evaluare instituțională în vederea autorizării, acreditării și evaluării periodice a organizațiilor furnizoare de educație* (pag. 76). În ceea ce privește dezvoltarea cooperării europene și internaționale, participarea României la proiecte și organizații internaționale care susțin cooperarea în domeniul preuniversitar s-a concretizat în anul școlar 2015-2016, prin participarea a douăzeci și doi de profesori români la nouă cursuri de pregătire organizate în cadrul *Programului Pestalozzi* al Consiliului Europei, destinat formării cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Temele abordate au vizat domenii prioritare pentru CE precum: protejarea drepturilor omului, cetățenie democratică, promovarea valorilor naționale și încurajarea dezvoltării diversității culturale a Europei, consolidarea stabilității democratice în Europa, găsirea unor soluții comune față de provocările cu care se confruntă societatea europeană. În perioada 30 martie - 3 aprilie 2016, MENCS a organizat, în colaborare cu Casa Corpului Didactic București, seminarul cu tema „Toleranță și respect pentru valorile europene: pentru o Europă

interculturală”. La acest seminar au participat zece profesori din: Bulgaria, Croația, Franța, Georgia, Grecia, Italia, Turcia, Polonia, Portugalia, Spania, precum și șapte profesori din România. În cadrul reuniunilor Consiliului Educației, organizate în perioada de referință (2015 - 2016), au fost adoptate mai multe documente cu impact în domeniul învățământului preuniversitar privind *Noi priorități pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale*, precum reducerea părăsirii timpurii a școlii și promovarea succesului școlar, dezvoltarea competențelor media și a gândirii critice cu ajutorul educației și formării profesionale, prevenirea radicalizării care conduce la extremism violent ș.a. Participarea la noua generație de *Grupuri de lucru*, organizate de Comisia Europeană, în perioada ianuarie 2016 – iunie 2018, sub egida *Cadrului de cooperare în domeniul educației și formării profesionale* - ET 2020, s-a realizat pentru: grupul de lucru pentru școli; grupul de lucru pentru învățământ profesional și tehnic; grupul de lucru referitor la competențele digitale; grupul de lucru privind promovarea cetățeniei și a valorilor comune de libertate, toleranță și nondiscriminare prin educație (urmărirea realizării obiectivelor *Declarației de la Paris*). Printre direcțiile de acțiune în perspectiva anului 2017, s-a numărat și susținerea programelor naționale, inclusiv extrașcolare și extracurriculare, de educație pentru sănătate, educație cultural-artistică și științifică, educație ecologică, educație prin sport, educație rutieră, educație pentru dezvoltarea durabilă, educație financiară, promovarea voluntariatului, a educației civice și a implicării sociale, ca și susținerea învățământului în limbile minorităților naționale prin elaborarea/reeditarea/retipărirea manualelor școlare în limbile minorităților, conform noului curriculum, pentru limba maternă, istoria și tradițiile minorităților, pentru educație interculturală și diversitate și pentru educație muzicală (p. 96). În ceea ce privește direcția „Creșterea siguranței elevilor și îmbunătățirea infrastructurii educaționale prin finanțarea corespunzătoare și extinderea utilizării noilor tehnologii”, a fost planificată, pentru anul 2017, finalizarea *Strategiei pentru modernizarea infrastructurii educaționale în vederea prioritizării investițiilor în infrastructura școlară*. În ceea ce privește utilizarea fondurilor din *Programul Operațional Regional* (POR) s-a urmărit prioritizarea investițiilor în reabilitarea clădirilor școlilor cu risc seismic; stabilirea, la nivel național, a unui plan privind exerciții de prevenție și reacție la situații de urgență, în parteneriat cu Inspectoratul General pentru Situații de Urgență (IGSU); asigurarea, în condiții de siguranță, a transportului elevilor cu microbuze școlare; demararea proiectului privind utilizarea, la nivel național, a catalogului electronic; îmbunătățirea accesului la Internet prin implementarea de wireless campus, cu prioritate în școlile gimnaziale; construcția a 500 de noi creșe, grădinițe și unități afterschool în 2017, în zonele defavorizate; dotarea bibliotecilor școlare, construirea Platformei naționale E-educație/ Bibliotecii Virtuale; elaborarea unei Metodologii care să reglementeze culegerea datelor la nivelul unităților de învățământ și a unui *Acord privind schimbul de date la nivelul sistemului de învățământ*; dezvoltarea platformei www.manuale.edu.ro, prin completarea cu activități multimedia interactive (animații, filme, simulări); utilizarea aplicațiilor EN246, evaluarea rapoartelor

elevilor din clasa pregătitoare, CNMS (completarea necesarului de manuale școlare), REMSA (reevaluarea manualelor școlare aprobate), AUSI (gestionarea persoanelor de contact implicate în examenele naționale), INSAM (banca de itemi) și a platformelor de formare; subvenționarea accesului la Internet a tuturor unităților de învățământ preuniversitar; achiziționarea de echipamente TIC pentru școlile gimnaziale, în baza unor proiecte pilot; asigurarea co-finanțării pentru derularea proiectelor finanțate din fonduri europene; asigurarea finanțării de bază pentru învățământul particular.

Deși planificate pentru anul 2017, multe dintre aceste direcții au rămas la nivel de proiect, punând la grea încercare sistemul de predare online necesar desfășurării procesului de predare-învățare în noile condiții impuse de pandemia izbucnită în martie 2020. Astfel, *Raportul independent Educația în timpul pandemiei. Răspunsuri la criza nesfârșită a sistemului educațional românesc* (Florian, Țoc 2020) evidențiază tocmai discontinuitățile pe care, documentele anterior amintite le prezentau ca fiind parțiale sau în curs de realizare. Astfel, analizând contextul educațional, autorii evidențiază „Inegalitatea de șanse la educație ce este caracterizată de un decalaj evident între elevii care merg la școală în mediul rural și cei localizați în mediul urban, fiind subliniate fenomene precum abandonul școlar, absenteismul, problemele sociale și economice cu care se confruntă elevii, 32,5% din populația României aflându-se în risc de sărăcie sau excluziune socială. În ceea ce privește competențele digitale și trecerea la sistemul online de predare-învățare, preluând datele înregistrate de Eurostat, 92% din gospodăriile din mediul urban aveau în 2019 acces la internet, 83% în orașe mici și suburbii și 77% în mediul rural. Totuși, accesul la internet în funcție de veniturile gospodăriilor arată faptul că doar 6 din 10 gospodării sărace din România au acces la internet, spre deosebire de cele mai bogate care au în totalitate acces la internet (*Eurostat* apud Florian, Țoc 2020). În România 18% din populația cu vârste cuprinse între 16-74 ani nu a utilizat niciodată internetul, potrivit datelor publicate de Eurostat. Doar 57% din populația României folosește zilnic internetul (*Eurostat* apud Florian, Țoc 2020). Nivelul de școlaritate, mediul de rezidență și nivelul veniturilor sunt de asemenea relevante întrucât doar 50% dintre persoanele care au absolvit cel mult gimnaziul sau dintre persoanele care se află în sărăcie extremă sau risc de sărăcie folosesc zilnic internetul. Totodată, doar 64% dintre persoanele domiciliat în mediul rural utilizează internetul cel puțin o dată pe săptămână. Astfel, elevii dezavantajați au acces mai limitat la internet, au competențe de utilizare mai reduse și învață în școli cu resurse digitale mai puține. În ceea ce privește calitatea conexiunii la internet disponibilă la nivelul unităților școlare, mai mult de 50% dintre directorii școlilor consideră că echipamentele tehnice aflate la dispoziția școlilor sunt insuficiente (52,7% dintre răspunsuri) și cu performanțe tehnice slabe. Mai mult, 53% dintre directori reclamau absența unor licențe pentru programe (software) adecvate care să permită utilizarea echipamentelor existente. În ceea ce privește existența platformelor online care să susțină procesul didactic aproape 69% dintre directorii chestionați în 2018 au răspuns că în școlile lor acestea nu existau

din cauza fondurilor insuficiente. Despre condițiile sanitare existente în unitățile școlare din România, raportul relevă condițiile precare din punct de vedere igienic și sanitar și supra-aglomerarea unităților școlare la nivel național. Astfel, raportul recomandă, în primul rând, „Asumarea la nivelul organizațiilor guvernamentale, în special la nivelul Ministerului Educației, a unei perspective realiste, bazate pe date și dovezi științifice. Abordarea situației curente ar trebui să fie una mai degrabă centrată pe activități de planificare și gestionare a viitorului.” Plecând astfel de la realitate, autorii raportului recomandă măsuri urgente, pe termen scurt, mediu și lung, pentru adaptarea la condițiile noi de predare-învățare, dar și pentru ralierea învățământului românesc la standarde minime de calitate.

Înainte acestui Raport, elaborat în condiții speciale, impuse de starea de urgență, un alt Raport al Comisiei Europene, *Monitorul educației și formării 2018*, relevă aceleași aspecte principale evidențiate și de raportul anterior citat:

- România urmărește mai multe inițiative pentru a-și moderniza sistemul de învățământ. Cu toate acestea, punerea în aplicare avansează cu diferite viteze, iar măsurile de îmbunătățire a ratelor de participare și a calității învățământului nu au fost întotdeauna corelate în mod corespunzător. O serie de inițiative promovează educația civică.
- Deși în 2016 s-a înregistrat o creștere, cheltuielile din domeniul educației rămân scăzute, în special în învățământul preșcolar și școlar. Ambele domenii sunt importante pentru un start în viață în condiții de egalitate și pentru combaterea părăsirii timpurii a școlii, care rămâne o problemă.
- Echitatea în domeniul educației, decalajul dintre mediul rural și cel urban și incluziunea romilor rămân provocări-cheie, cu consecințe asupra unei creșteri favorabile a incluziunii și asupra inegalităților în societate.
- Se depun eforturi pentru a îmbunătăți educația și formarea profesională și pentru a consolida legăturile dintre întreprinderi și universități, dar, în ansamblu, relevanța educației pentru piața forței de muncă rămâne încă o provocare.
- Sistemul de învățământ și ansamblul competențelor forței de muncă nu țin pasul cu cerințele unei economii moderne. Nevoia de sporire a nivelului de competențe rămâne urgentă. Participarea la procesul de învățare în rândul adulților este foarte scăzută, în special în rândul persoanelor slab calificate.

Sursa: *Monitorul educației și formării – 2018, Comisia Europeană, octombrie 2018.*

Astfel, deși cheltuielile din domeniul educației au crescut în anul 2016, România continuă să investească puțin în combaterea părăsirii timpurii a școlii și asigurarea unui start în condiții de egalitate, participarea la educație și îngrijirea copiilor preșcolari se îmbunătățește, dar rămâne scăzută, integrarea copiilor romi în sistemul de învățământ rămâne o provocare majoră, ca și meseria de profesor care se confruntă cu provocări. De asemenea, referitor la educația civică, deși există mai multe inițiative de promovare a educației civice, aceasta reprezintă încă un deziderat pentru realizarea căruia este nevoie de mai multă atenție și implicare.

În lipsa Raportului anual din 2019, emis de Ministerul Educației, Societatea Academică din România a elaborat un *Raport alternativ privind starea învățământului preuniversitar 2019 Policy brief*#76 (Ghingheș, Manda 2019) care relevă aceleași inechități și decalaje de dezvoltare generate de subfinanțarea școlilor din zonele sărace ale României. Dintre soluțiile enunțate, autorii studiului propun și implicarea reprezentanților elevilor și ai părinților, precum și ai organizațiilor cu activitate relevantă din societatea civilă, în cadrul procesului decizional al Consiliului Național de Finanțare a Învățământului Preuniversitar, recomandând fundamentarea și alocarea resurselor financiare în funcție de nevoi, transparentizarea raportărilor standard privind alocarea resurselor către școli, afișarea bugetelor și execuției bugetare într-un format standard, cu acces public, precum și accesarea fondurilor nerambursabile dedicate.

În lucrarea sa, Vlăsceanu (2020) realizează o radiografie a școlii românești contemporane, în care afirmă faptul că „educația ori este centrată pe persoana individuală a copilului, a tânărului sau a adultului interesat, pentru a le asigura cadrul și libertatea de a învăța, ori este o pierdere de vreme” (p.9). Realizând o sinteză a caracteristicilor și dinamicii educației românești actuale și analizând specificul reformelor educației autohtone, cu accent asupra curriculumului din școala modernă, autorul consideră faptul că „istoria curriculumului din școala României moderne a ajuns să ia forma unor succesiuni de reforme radicale, fiecare dintre acestea urmate de corecturi ale reformelor și apoi de contra-reforme și mai radicale. Stabilitatea unor traiectorii axiale ale curriculumului școlii românești moderne, în jurul cărora să se fi ancorat unele schimbări necesare ale epocilor succesive, nu poate fi depistată în această istorie. (...) Perioada de după 1990 este una a celei mai îndelungate instabilități curriculare din istoria școlii românești moderne. Din păcate, dominația instabilității s-a asociat cu ideologii curriculare ale administrațiilor școlare centrale, care pretindeau că ar fi călăuzite de un principiu al flexibilității curriculare. (...) Toate pretenziile reforme curriculare de după 1990 au constat doar în adăugiri și eliminări haotice din curriculum, în funcție de presiunile controverselor ce animau grupuri de interese culturale, politice, administrative.” (p. 160) Poziționându-se critic, autorul propune fundamente ale orientărilor pentru politici educaționale alternative, delimitându-se de discursul oficial și de propunerile de reformă care sunt politice, lipsite de o bază teoretică și de un set de valori compatibile.

Trecerea în revistă a aspectelor specifice politicilor educaționale din perioada 1999-2020 a urmărit evidențierea liniilor directoare ale preocupărilor școlii românești, dar și sublinierea aspectelor de discontinuitate dintre realitate și conținutul documentelor oficiale. Prezentul demers, alături de documentarea temei de interes are și scopul de identificare a aspectelor ce vizează încurajarea implicării active și a participării elevilor la procesul de luare a deciziilor, ca și orice referire la aspecte ce vizează implicarea directă a oricărui factor, fie școală, elevi, profesori, părinți, comunitate locală, organizații independente, asociații de părinți la dezvoltarea și buna funcționare a școlii.

II. 2.2. Modernitatea școlii românești – delimitări conceptuale

Consacrată ca știință socială distinctă a modernității, sociologia actuală „continuă să se prezinte sub forma unor diversități de teorii, controverse, polarități sau dileme” dintre care polaritatea modern versus postmodern este una predominantă (*apud* Vlăsceanu 2011, p. 67).

În teoria sociologică persistă controversa dintre două abordări: 1. Societățile contemporane sunt încă într-un proces de dezvoltare desfășurat de-a lungul traiectoriilor deschise de opțiunile modernității, inițiate începând cu sec. al XVIII-lea de epoca Iluminismului, industrializării și raționalizării; sau 2. la sfârșitul secolului XX și mai ales în sec. XXI, adică în prezent, modernitatea s-a încheiat, întrucât am intrat într-o nouă epocă, a post modernității, cu noi opțiuni și traiectorii ale dezvoltării sociale (*apud* Vlăsceanu *op.cit.*, p. 75).

Marcând trecerea de la societatea tradițională la cea industrială, adică modernă, plasând schimbarea socială pe o direcție și un sens evolutiv al progresului social, după sfârșitul sec. XX, ideea progresului și evoluției în cadrul modernității sunt chestionate. Astfel, Arnold Toynbee lansează termenul de postmodern pentru a caracteriza noua epocă a despărțirii de modernitate. Alți teoreticieni i-au urmat (*apud* Vlăsceanu, p. 76), aducând în atenție efectele „aparității societății postindustriale” (Bell) și a diferențierilor ei de societatea industrială, propunând un alt tip de individ, scindat între raționalitatea corporatistă și cultura consumismului, diferit de cel consacrat de modelul „puritanismului și al eticii protestante”. În 1970, Jean-Francois Lyotard lansează expresia „condiția postmodernă” care a revenit în discursul unor teoreticieni precum Jean Baudrillard, Michel Foucault, Peter Berger, Jacques Derrida etc. Modernității unice, dezvoltării lineare, progresive, centrată pe ideea de progres și evoluție socială a istoriei, direcționată spre atingerea unui țel stabilit, i se opune ideea postmodernă a coexistenței și echivalenței traiectoriilor diverse, nonlineare, multiple și coexistente. „Magia, credința și știința, raționalitatea și iraționalitatea, linearul, nonlinearul sau circularul, natura și industria, toate și totul, în funcție de opțiunile individuale sau de grup, pot coexista într-o lume a echivalențelor și de-ierarhizărilor afirmate și susținute.” (Vlăsceanu 2011, p. 76)

În contradicție cu teoriile și abordările care anunță sfârșitul modernității, adică intrarea în postmodernitate, asumându-și continuitatea și nu discontinuitatea, Antony Giddens, Ulrich Beck, Zygmunt Bauman, consideră faptul că spre sfârșitul sec. XX, modernitatea s-a împlinit pe deplin, începând să „dobândească propria conștiință critică, devenind o modernitate reflexivă” (*aut. cit.* 2011, p. 77). Astfel, departe de ieșirea din modernitate, abia acum ne aflăm în plină modernitate, adică în stadiul de modernizare deplină a acelor opțiuni fundamentale ale modernității, „modernizarea modernității”, adică afirmarea reflexivității tot mai extinse și mai profunde.

Considerând argumentul istoric, sociologii Vlăsceanu și Iluț argumentează că ne aflăm în plină modernitate, în stadiul ei cel mai înalt, de realizare deplină, care îi permite societății exersarea autoreflexivității, a conștiinței sale critice denumită „modernitate reflexivă”, „a doua modernitate”, „modernitate recentă”, așa cum au denumit-o Giddens și Beck (Vlăsceanu 2011, p. 83).

Așa cum autorul citat afirmă, postmodernitatea este mai mult un „concept cultural, ale cărui valențe pot fi explorate, probabil mai bine, în spații ale creației artistice și ale funcționării mass-media” (Vlăsceanu 2011, p. 77) și în științele educației, am adăuga noi, postmodernismul fiind înțeles în sens de paradigmă a noului. Astfel, „postmodernitatea în educație” prin cameleonismul său, capătă forme diferite de cele sociologice, unde „Pericolul major reprezentat de postmodernism pentru cunoașterea sociologică rezidă în contestarea însăși a posibilității de existență a unei științe cvasiobiective, propunând o epistemologie relativistă, o filosofie antiștiințifică, o atitudine contrarațiune și o metodologie a deconstrucției” (Iluț 2013, p.93)

Etimologic, termenul postmodern este încărcat el însuși de contradicții. Prefixul temporal adăugat termenului modern invită, din punctul de vedere al teoreticienilor științelor educației, la raportarea postmodernității în comparație cu modernitatea, ori „Sociologic vorbind, opoziția dintre modernitate și postmodernitate poate fi considerată ca superfluă și irelevantă” (Vlăsceanu 2020). Prefixul post din postmodernitate ne-ar ilustra mai degrabă, din punct de vedere sociologic, limitarea la definirea unei realități istorice prin opoziții, contradicții și discontinuități.

Începând cu anii 1970, dezbaterile lansate în jurul termenilor modernism și postmodernism au evidențiat lipsa de specificitate a acestora și au generat multiple încercări teoretice de a defini aspectele multifacetate, deja multiplele discursuri ale modernității devenind discursuri ale postmodernității (Ulrich 2007, p. 11). Apariția unei pluralități de discursuri marginale reprezintă, așadar, după autoarea citată, o marcă a postmodernismului. Folosirea sintagmei „opera deschisă”, adică „neterminată” (Eco) în definirea dinamicii termenului evidențiază „Echivoc și contradictoriu, prin însăși geneza sa etimologică, faptul că termenul postmodern reflectă, prin chiar devenirea sa, o stare de spirit (oglindită în nenumărate abordări teoretice) și o stare de fapt în societatea europeană/occidentală de după cel de-al doilea război mondial (oglindită în mutațiile, transformările generate de complexul factorilor sociali, politici, economici, culturali din epoca noastră).” (Ulrich 2007, p. 15)

Oferind sinteza contradicțiilor dintre modern și postmodern, Ulrich (*op.cit.*, p. 39-41) consideră că „putem spune că teoriile sociale moderne sunt orientate spre structuri și procese. Cei mai semnificativi teoreticieni contemporani ai socialului recunosc diferențierea și fragmentarea în interiorul modernității, oferind în același timp un limbaj care cuprinde caracteristicile sale integrative și macroscopice. Tradiția teoriei moderne a

luat în considerare complexitatea crescândă a societăților moderne, analizând fenomenele caracteristice ca o intensificare a raționalizării sociale, individualizare și diferențiere (Marx, Weber, Habermas). (...) Teoriile sociale clasice au fost eminamente teorii ale modernității, analizând structurile, constituenții și traiectoriile societății moderne. Sarcina istorică a teoriei sociale moderne a fost aceea de a analiza modul în care economia, statul, societatea, cultura interacționau pentru un tip istoric specific de organizare socială, diferit de cel al societăților tradiționale.” În comparație cu aceasta, „Aproape toate teoriile postmoderne dizolvă granițele dintre diferitele discipline academice stabilite, cum ar fi filosofia, teoria socială, literatura, economia și produc un tip de discurs supradisciplinar. Teoreticienii postmoderni critică idealurile de reprezentare, adevăr, raționalitate, sistem, fundare, certitudine și coerență, concepte tipice pentru multe teorii moderne, ca și concepte ca subiect, sens și cauzalitate, respingând proiectul susținut de teoreticienii modernității, de surprindere macroscopică a structurilor și proceselor socialului.” (*op.cit.*, p. 40). Astfel, Jean-Francois Lyotard cultivă „neîncrederea în metapovestiri”, „mercantilizarea cunoașterii” și afirmă faptul că „Sinele (...) este prins într-o textură de relații (...) situat întotdeauna în „noduri” ale circuitelor de comunicare”, „atomizarea socialului în rețele suple de jocuri de limbaj (...) instituțiile impunând limite jocurilor de limbaj a căror combinație formează legătura socială” (Lyotard 1993, p.15 – 69). Jean Baudrillard susține că într-o societate hiperfragmentată, saturată de media, este imposibil să identifiți diferența dintre imagine și realitate, semn și referent, făcând imposibile distincțiile și conexiunile dintre elementele specifice analizelor sociale clasice. Aflați în era simulării, în care computerizarea, procesarea informațiilor, media, sistemele de control cibernetic și organizarea societății în conformitate cu sisteme de coduri și modele de simulare înlocuiesc producția ca principiu organizator al societății, Baudrillard anunță faptul că „o nouă Treime” apare pe scena lumii, o treime reprezentată de simulări, implozie și hiperrealitate (*apud* Ulrich, p. 40).

Teoriile postmoderne analizează și pun în valoare fenomene micro și marginale, ignorate de teoriile sociale moderne și valorizează diferențele, pluralitățile și heterogenitățile, suprimate de marile teorii ale trecutului. Astfel teoria posmodernă tinde să surprindă fragmentarul și să ignore caracteristicile sistemice și relațiile structurii sociale (*apud* Ulrich, p. 40-41). Teoria socială modernă atacă relativismul postmodern, iraționalismul și nihilismul, abordând perspective multiple, poziții constructiviste și relativiste conform cărora teoriile le oferă perspective parțiale, caleidoscopice, asupra obiectelor lor, reprezentările cognitive ale lumii fiind mediate istoric și lingvistic. Teoria posmodernă susține microteoriile, micro-politicile, multiplicitatea, pluralitatea, fragmentarea și indeterminarea, ea abandonează subiectul rațional și unificat în favoarea individului descentrat lingvistic și fragmentat (*apud* Ulrich, p. 41).

Caracterizarea subiectul modern versus postmodern a devenit tema unor dezbateri intense (Stan 2004). Pauline Marie Rosenau, citată de Stan (2014) face următoarea sinteză: „Subiectul modern este o personalitate care muncește din greu, disciplinată și responsabilă. El este constrâns de efort și

are imaginea de sine a celui care se străduiește din greu și face tot ceea ce depinde de el. Nu are trăsături proprii, sau cel puțin dobândirea unei identități semnificative nu constituie o preocupare fundamentală; planifică viitorul, este organizat și nu pune preț pe satisfacție. Subiectul modern se poate angaja într-un proiect politic și acceptă să lucreze pentru scopuri având un caracter ideologic; el poate crede în voința liberă și autonomia personală, dar va urma opinia majorității o dată ce s-a votat și decizia a fost luată; cu alte cuvinte, subiectul modern își subordonează interesele binelui general; el respectă regulile raționale, voința generală, convențiile sociale, standardele prestabilite. El caută cu bună-credință adevărul și se așteaptă ca în final această căutare să fie încununată de succes; aceasta înseamnă că subiectul modern are încredere în rațiune, raționalitate și știință, punându-le pe toate acestea înaintea emoției” (Rosenau *apud* Stan 2004, p. 96). Criticând modelul subiectului modern afirmat ca rațional, responsabil și implicat social, asumându-și problemele comunității, gata să colaboreze pentru binele general, format pentru comunitate și împlinind finalitatea către care trebuie să tindă orice persoană educată, postmodernii propun înlocuirea acestuia cu individul. „Individul postmodern este relaxat și flexibil, orientat către sentimente și emoții, către interioritate și atitudinea de „a fi el însuși”. El este o ființă umană activă, care își constituie propria realitate socială, urmărind căutarea personală a înțelesului, dar fără să ridice pretenții de adevăr în legătură cu rezultatele. El privește către fantezie, umor, cultura dorinței și a plăcerii imediate. Preferând vremelnicul în dauna permanentului, cultivă atitudinea „trăiește și lasă și pe alții să trăiască”. Mai confortabil în prezența spontanului decât a planificatului, individul postmodern este, de asemenea, fascinat de tradiție, exotic, sacru, neobișnuit, este demodat, adept mai degrabă al localului decât al universalului. În același timp, individul postmodern știe că nu contează decât aparențele, imaginea, pentru că lumea nu te judecă decât după elementele exterioare; individul învață nu doar să se măsoare cu alții, ci să se și vadă prin ochii altora. El descoperă că imaginea pe care o proiectează este mai importantă decât experiența sau cunoștințele pe care le-a acumulat.” (Stan *op.cit.*, p. 99). „Personalitatea” individului postmodern se construiește astfel prin jocul aparențelor, al suitei de imagini pe care individul le „pune în scenă”, ceea ce îi permite adoptarea unui șir de „personalități”, în funcție de elementele exterioare pe care le selectează. În acest sens, Constantinescu (*apud* Stan 2004, p. 99) consideră că individul poate fi orice își dorește, identitățile sale putând fi adoptate și schimbate, denumite „identități prêt-à-porter”, selectarea lor vizând mai ales „cererea” socială. Dacă identitatea individului ca semn al esenței sale neschimbătoare pare a fi de sorginte modernă, ea este inactuală și inefficientă într-o lume dominată de schimbări rapide și lipsite de coerență; pentru a supraviețui în această lume a imaginilor schimbătoare și strident colorate, individul ar trebui să adopte „identități flexibile”. Un asemenea individ pare mai degrabă preocupat de propria sa viață, de propriile sale satisfacții și mai puțin interesat de „vechile loialități” față de familie, națiune, biserică etc. sau orice formă de comunitate, întrucât se justifică prin criterii raționale și se impune ca „dominantă și umiltoare” (Stan, p. 100). Individul

postmodern „plutește liber, fără dominante de sine, fără o identitate stabilă”, dar având întotdeauna o „valență liberă”, care-i permite afilieri superficiale, contradictorii, pasagere, de aceea va agree dispersia, noutatea, expresia liberă și participarea individuală în dauna unor aderențe durabile, profunde; „individul postmodern renunță la toate presuposițiile normative, nu crede că o valoare morală va putea fi demonstrată vreodată ca fiind mai bună decât altele, este circumspect în raport cu regulile generale, cu normele cuprinzătoare, cu sistemele hegemonice de gândire; acesta se simte confortabil doar în prezența politicilor personalizate.” (*apud Stan, op.cit.*, p. 100). Din acest motiv individul postmodern se va implica mai puțin și mai puțin durabil în mișcări ample, chiar dacă, din când în când, va accepta să protesteze împotriva statului și sistemului; oricum este sceptic în raport cu bunele intenții ale activiștilor angajați în proiecte globale și nu acceptă judecăți de evaluare/ierarhizare.

Dacă în ceea ce îl privește pe copil se poate vorbi de intruziunea amenințătoare a spațiului public în spațiul privat, în ceea ce îl privește pe adult se poate vorbi de cucerirea spațiului public de către spațiul privat în același timp cu deresponsabilizarea cetățeanului în raport cu treburile și interesele cetății: „Perspectivele de re-sădire a actorilor individualizați în corpul republican al cetățeanului sunt nule. Ceea ce îi îndeamnă să se aventureze pe scena publică nu este atât căutarea unor cauze comune și a căilor de negociere a semnificației bunului comun și a principiilor vieții în comun, cât nevoia disperată de încadrare în rețea” (Stan 2007, p. 110, *apud Bauman* 2000). Același autor menționează faptul că „individul postmodern este cel mai mare dușman al cetățeanului (...) singurele două lucruri folositoare pe care le așteaptă și le dorește cineva din partea puterii publice sunt ca aceasta să supravegheze drepturile omului, adică să lase pe fiecare să-și vadă de treaba lui, și să îi permită să și-o facă în liniște – păzind siguranța corporală și a posesiunilor personale (Stan 2007, p. 7 *apud Bauman*).

Am prezentat aceste modele teoretice cu intenția de a ilustra profilul subiectului în comparație cu cel al individului, așa cum este el reflectat din perspectiva teoreticienilor. De aici decurg și cele două discursuri care ilustrează, pe de o parte, dispozitul narativ al modernității și cel de legitimare a postmodernității în educație.

În plan educațional, Stan (p.14, 2007) enumeră următoarele presuposiții care alcătuiesc dispozitivul narativ al modernității: 1. mitul profesorului/adultului erou care, înzestrat cu puterea cunoașterii îl ajută pe copil să lase în urmă copilăria; 2. mitul elevului model, acela care reprezintă un receptacol avid, apt să îmbrace forma gândită de adult, în modalitățile gândite de acesta; 3. mitul eficienței obiectivelor comportamentale, adică a posibilității anticipării precise a schimbărilor de comportament în cazul elevilor, în așa fel încât să fie posibilă o evaluare cantitativă a acestora; 4. mitul bunei metode, adică a posibilității elaborării unei metode universale, panaceu în derularea procesului educațional; 5. mitul educației ca proces de transmitere, adică a dependenței elevilor ignoranți de cunoaștere desăvârșită a profesorului adult, 6. mitul motivației prin competiție, adică al

organizării unui proces de învățământ centrat pe profesor, pe strategii instructionale de masă (individual-competitive), pe încurajarea principiului celui mai bun câștigă în mediul școlar.

Dintr-o altă perspectivă, Păun (2002) asociind modernitatea educațională cu paradigma industrială, iar sub raport pedagogic, cu paradigmele rațională și tehnologică, identifică următoarele caracteristici ale școlii moderne:

1. valorizarea înaltă a teoriilor socio-organizaționale și a abordărilor sistemice cu privire la funcționarea sistemului de învățământ care dezvoltă și sprijină funcțiile de reproducere, considerând școala o microsocietate, ca o obiectivare a societății și care își asumă ca finalități de bază excelența cognitivă, socializarea, adaptarea și integrarea socio-profesională a tinerilor pe baza unui model educațional predeterminat și cvasistandardizat;
2. sistemul de învățământ se adaptează și așteaptă schimbarea, nu produce schimbarea decât într-o măsură nesemnificativă;
3. viziunea organizațională asupra școlii, cu structuri ierarhice, rigide, autoritare și birocratice, ceea ce determină promovarea unor valori precum rentabilitate, eficiență și eficacitate, concurență, profit, etc.
4. acapararea tehnologică a individului și dominarea valorilor economice („a avea” mai mult decât „a fi”), subordonarea individului în raport cu societatea;
5. elitismul excesiv din perspectiva asigurării egalității de șanse, școlile selectându-și elevii, părinții alegând cele mai bune școli pentru copiii lor, care la rândul lor, în calitate de elevi, contribuind la creșterea prestigiului școlii prin rezultatele la competiții și concursuri și poziționarea școlii în clasamentul „școlilor reprezentative”;
6. învățarea școlară se focalizează aproape exclusiv pe reușita la examene și asimilarea modalităților de obținere a acesteia;
7. cunoștințele generale, filosofia, artele, cultura generală tind, de la un anumit nivel al școlarizării, să fie descalificate în funcție de gradul de adecvare la piața muncii;
8. valorile logicii de piață generează un nou curriculum ascuns la care sunt expuși elevii, care produce o socializare politică având atât valori pozitive, precum cultivarea autonomiei, inițiativei și independenței, dar și valori negative precum egoismul, individualismul, oportunismul;
9. spațiul școlar devine uneori un loc de confruntare neloială, dominat de o viziune utilitaristă, promovând politica „celui mai bun câștigă”;
10. elevii sunt percepuți mai degrabă ca obiecte decât ca persoane cu un potențial ce trebuie format și dezvoltat, socializarea este puternic normativă și directivă și se realizează aproape exclusiv prin alocarea și atribuirea de statusuri și roluri;
11. confruntarea pare a fi valoarea dominantă a socializării elevilor, o socializare pasivă de tipul impregnării, cu scopul conformării la un sistem de norme (rigide și conservatoare) care asigură adaptarea și integrarea socială ulterioară;
12. elevul ca actor este mai degrabă absent, valori precum diferențierea și personalizarea fiind secundare (Păun 2002, p. 15-19).

Referindu-se la practicile educaționale, Păun (2002) identifică următoarele caracteristici specifice paradigmei moderne în educație:

- accentuarea și valorizarea excesivă a funcției informative, de instruire, în raport cu cea formativ-educățională;
- transmiterea unui sistem de cunoștințe predeterminate, ca un corpus fundamental de cunoaștere, relația educațională fiind una de comunicare a informațiilor;
- structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, care își împart într-o manieră artificială domeniile cunoașterii, în detrimentul pluri, inter și transdisciplinarității;
- considerarea cadrului didactic ca unică sursă de cunoaștere;
- focalizarea pe dimensiunea instrumentală a sistemului de învățământ: obiective, proiectare didactică, strategii și metode, raționalizarea și ritualizarea actului didactic prin intermediul lecției prin raționalizarea extremă, organizarea și planificarea riguroasă a demersului didactic, în dezavantajul elevului, prin rigiditate, schematism și absența elevului din demersul didactic;
- implicarea profesorului preponderent în activități rutiniere, repetitive și ritualizate pentru care este pregătit și evitarea situațiilor noi, neobișnuite, care impun abordări noi, nespecifice, nonconvenționale, creative;
- școala se adresează, înainte de orice, intelectului, prezența elevilor în actul educațional este episodică, inițierea, dirijarea și controlul secvențelor lecției aparținând profesorului, momentele în care elevii au inițiativă și autonomie fiind rare și programate de profesor;
- subiectivitatea, trăirile, sentimentele elevilor sunt rar luate în considerare;
- logica didactică implică control, dominarea elevului de către profesor într-o relație de putere inegală (Foucault), elevilor cerându-li-se docilitate, rapiditate, performanță;
- evaluarea standardizată, riguros obiectivă, reprezintă axul central al determinării performanțelor și reușitelor elevilor, în scopul obținerii excelenței cognitive, dar în detrimentul comportamentului social. (Păun 2002, p. 17-19)

Interogându-se asupra schimbărilor necesare și inspirat de noile paradigme apărute în cunoașterea științifică, anunțând instalarea unei noi ordini a educației, Doll (1993) citat de Ulrich (2007, p. 75) consideră prolifică, pentru starea educației, inputuri care se legitimează a face parte din discursul teoretic postmodern, subliniindu-le avantajele:

1. formulează întrebări cruciale cu privire la aspectele hegemoniceale modernismului și, implicit, cu privire la modul în care acestea afectează învățământul;
2. abordează critic cunoașterea, narațiunile atotstăpânitoare;
3. oferă o gamă de instrumente teoretice pentru a regândi contextele generale sau particulare de definire a autorității;
4. oferă o varietate de discursuri;

5. promite deteritorializarea modernismului și redesenarea granițelor politice, culturale, sociale, afirmând simultan o politică a diferenței rasiale, de gen, etnice;

6. educatorii au o viziune complexă și mai profundă referitoare la relația dintre cultură, putere, cunoaștere;

7. atrage atenția asupra influenței mediilor electronice de comunicare în masă și tehnologiilor de informare, asupra dinamicii sociale, transgresării limitelor dintre viață și artă, cultură populară și cultură înaltă, imagine și realitate;

8. respinge ideea unui centru unic, superior, legitim, care stabilește controlul și determină ierarhiile;

9. construiește câmpul cotidianului ca pe un câmp al contestării ce oferă noi posibilități pentru angajarea memoriilor, amintirilor, istoriilor și povestirilor celor care oferă nu doar perspectiva celui alt, dar și o rezistență diferită la forme variate de dominare;

10. susține pluralitatea vocilor și narațiunilor;

11. regândirea culturii, cunoașterii, artei din perspectiva influenței politicului și a practicilor educaționale asupra relațiilor de gen. (Ulrich *op.cit.*, p. 75-77) Astfel, Rosile și Boje au derivat din contextul teoretic și social al educației contemporane următoarele trăsături ale noii pedagogii: autoreflexivă, decentrată, deconstrucționistă, nontotalizatoare, nonuniversalistă (*apud* Ulrich, *ibidem*).

Sintetizând, vom considera în continuare faptul că, deși în științele educației discursului noutății îi este atribuită originea în postmodernism, iar din punct de vedere sociologic vorbim de o modernitate ajunsă la maturitate, nevoia de schimbare a paradigmei învățământului românesc este de netăgăduit. Fie că se numește modernitate reflexivă (din punct de vedere sociologic), fie că este arondată postmodernismului (din perspectiva științelor educației) școala românească are nevoie de reformă. Acesta este și motivul pentru care în subcapitolul următor propunem o trecere în revistă a lucrărilor ce propun soluții, subliniind faptul că indiferent din ce sursă își revendică filonul conceptual, școala românească contemporană se află într-un moment de răscruce.

II. 2.3. Abordări ale educației contemporane în școala românească

Încă din începutul subcapitolului anterior subliniam faptul că apelul la bibliografia sociologică și cea specifică științelor educației a relevat existența unei diferențieri majore în ceea ce privește definirea termenilor postmodernism, postmodern, postmodernitate versus modernism, modern, modernitate. Dacă abordarea sociologică se delimitează critic față de utilizarea primei categorii de termeni, din motive argumentate rațional, în științele educației postmodernitatea este văzută ca sursă de noutate și inovare pedagogică. În cadrul prezentului demers vom prezenta contribuțiile specialiștilor în științele educației, preluând terminologia specifică lor doar cu

scopul de a evidenția direcțiile teoretice privind evoluția școlii românești contemporane. Nu vom neglija nici opinia reprezentanților sociologiei în ceea ce privește destinul școlii românești, argumentând faptul că opinia lor este convergentă cu cea a specialiștilor din științele educației, susținând nevoia de schimbare și de adaptare a școlii la noile cerințe sociale.

În sensul prezentului demers, semnificațiile specifice termenilor postmodern, postmodernism, postmodernitate au fost preluate în sensul de contemporan, sincron cu realitatea și tendințele anilor 2020.

Păun (2002) consideră faptul că „Școala contemporană funcționează, în mare măsură, în spațiul descris și delimitat de paradigma modernității. Semnele care să indice o deschidere a acesteia spre postmodernitate sunt încă timide. Există un decalaj evident între practica școlară – dominată în cea mai mare măsură de paradigma modernității – și analizele și dezvoltările teoretice realizate din perspectiva postmodernității.” (Păun 2002, p.13)

În cadrul dezbaterilor privind legitimitatea distincțiilor dintre modern și postmodern, în încercarea de a demarca elemente de continuitate și/sau discontinuitate, unitate și/sau ruptură, dar și în ceea ce privește definirea și conținutul celor două paradigme, nu puține sunt dezbaterile. În a sa lucrare *Postmodernism și educație*, Ulrich (2007) subliniază faptul că termenilor „modernism și postmodernism nu numai că le lipsește specificitatea, dar deja existentele multiple discursuri ale modernității au devenit discursuri ale postmodernității” (Ulrich, p.11).

În plină perioadă de provocări diverse, spațiul educațional românesc este marcat de schimbări, polarizări și dezechilibre, construcții, reconstrucții și deconstrucții ce definesc, până la urmă, paradigma postmodernă. (Ulrich, *op.cit.*)

Așa cum subliniază Ulrich (2007) „identificarea reperelor unei noi sensibilități, idei ale postmodernismului se regăsesc deja în politici educaționale, în scrieri și pe alocuri în practici educaționale din România, dar mai puțin în cadrul practicilor instructionale la clasă sau în viața școlilor” (2007, p.8). Dependente de contextul politic, social, economic al unei societăți, valorile postmodernismului se regăsesc la nivel global, în cadrul politicilor privind bunăstarea copiilor, la nivelul programelor instituțiilor ce îi au în grijă sau în ceea ce privește spațiile destinate copiilor. Pentru prezentul demers am considerat oportună plasarea temei participării și implicării active a copiilor în viața școlii în context contemporan, definit de liniile teoretice postmoderne conceptualizate de științele educației, integrând tema în contextul preocupărilor teoretice actuale ale domeniului.

Controversată și adesea plasată sub semnul întrebării „postmodernitatea (din punct de vedere educațional – *n.a.*) se legitimează prin noi perspective și soluții atât în plan teoretic, cât și practic, ea răspunzând schimbărilor ample care se produc în societatea contemporană, pe toate planurile. Ea se află într-o relație dublă cu modernitatea – continuitate și ruptură. Altfel nu s-ar justifica. K. Popper are dreptate probabil când susține că orice demers științific autentic presupune, între altele, o deconstructură a teoriilor anterioare și dezvoltarea unor noi. Postmodernitatea instaurează o „tradiție a noului (Rosenbeg *apud* Păun

2002, p.13), o tradiție a rupturii. Aceasta nu înseamnă că postmodernitatea este demolatoare. Cel puțin în domeniul educației ea presupune continuitate și dezvoltare dar și rupturi, propuneri pentru proiecte existențiale și educaționale noi, alimentate funciamente de focalizarea cu prioritate pe problematica omului” (Păun *ibidem*). Aflate încă în „constituire”, autorii români din domeniul educațional identifică evoluții recente ce permit schițarea unor direcții care pot defini conturarea postmodernității în teoria și practica educațională autohtonă.

Ulrich (2007) subliniază nevoia ca idei promovate de postmodernitate precum respect pentru copii, educatori aflați în relație de parteneriat cu elevii lor, analiza reală a regulilor explicate și ascunse ale vieții la clasă, negocierea obiectivelor învățării, a formelor de evaluare, tratarea clasei de elevi ca o lume reală și valorificarea lumii reale ca o inepuizabilă scenă a situațiilor de învățare, evitând ierarhizările și clasamentele, ar putea reprezenta răspunsuri la întrebări ce încă nu și-au găsit rezolvarea. Responsabilizarea elevilor față de propria devenire, respectarea particularităților și intereselor individuale ale elevilor, construirea de alternative educaționale, învățarea cuprinzând aspecte ludice și hrănită de imaginație, încurajarea exprimării personale libere, atitudinea reflexivă și critică, autonomia individului dar și a grupului, cooperarea pentru evitarea marginalizării și excluderii, pot să devină practici curente în școala contemporană. În perspectivă postmodernă „Clasa de elevi devine o comunitate de învățare, o rețea formată din indivizi a căror individualitate este respectată, dar și o parte organică a școlii, care, la rândul ei, este o organizație care învață într-o comunitate interconectată global.” (Ulrich, p. 8) Astfel autoarea, fructificând preocupările teoretice contemporane privind postmodernismul în științele educației, preia elementele teoretice definitorii, raportându-le atât la teorie cât și identificând caracteristici concrete, de manifestare în spațiul educațional românesc.

Bîrzea (1995) menționează faptul că „Pedagogia postmodernă a apărut ca o reacție a comunității pedagogice față de totalitarisme și sistemele lor de legitimare. (...) Pedagogiile alternative și antipedagogia sunt expresia crizei existențiale care marchează pedagogia încă de la începuturile sale. Această criză nu este ocazională sau produsul exclusiv al imaginației noastre. Ea reprezintă însăși starea naturală a educației, modul de manifestare al „obiectului”. Știința educației ar putea atunci să devină ceea ce nici o altă știință nu a reușit până acum: o știință a crizei. Este o perspectivă care, suntem siguri, va stimula noile generații de pedagogi să-și definească mai bine condițiile și exigențele științei pe care o revendică.” (Bîrzea 1995, p.183) Astfel, recunoscând semnificația fondatoare a abordării postmoderne, autorul consideră educația o operă neterminată, în continuă transformare, reconstrucție, revigorare teoretică și depășire a obstacolelor epistemologice prin „autorefecție critică” (Adorno), „deconstrucție” (Lyotard), „de-compoziție” (Deridda) sau „de-construcție” (Foucault) (*apud op.cit*).

Cucoș (1995, 1996) referindu-se la educația în era postmodernă, subliniază apariția unor caracteristici precum fragmentarea realității și temporalitatea glisantă (a se vedea predarea on-line și dispariția noțiunii de timp și spațiu educațional), afirmarea individualismul (evidențierea valorilor personale, individuale, în defavoarea celor colective, generale), personalizarea (prin importanța acordată abordărilor individualizate,

demersuri educaționale adaptate nevoilor fiecărui elev). Astfel autorul menționează (1995, p.28), printre caracteristicile „postmodernizării” școlii, „reconcilierea școlii cu viața așa cum este ea”, prin deschiderea conținuturilor spre valorile specifice elevilor, valoarea culturală nemaifiind legată de termeni precum scriere, elite, școlar, ci și din „termeni secunzi” precum oralitate, loisir, mase, care au dobândit și vor dobândi valențe formative din ce în ce mai importante într-o economie a educației în care nonformalul și informalul vor deveni din ce în ce mai prezente. „Dacă învățământul tradițional pune accentul pe transmiterea de cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi și cultivarea unor atitudini și capacități intelectuale, astăzi această triadă ierarhică trebuie inversată, pe primul loc plasându-se exigența formării de atitudini și capacități spirituale, formarea de priceperi și deprinderi și apoi transmiterea de cunoștințe. Cât privește selecția și prelucrarea conținutului învățământului, acestea trebuie să favorizeze dobândirea autonomiei intelectuale și spirituale, prin vehicularea nu numai a cunoștințelor ci, în primul rând, a mijloacelor de a le obține, de a le valorifica și semnifica în mod autonom. Metodologia didactică trebuie să potențeze activizarea elevilor (participarea lor activă – *n.a*) și implicarea directă a acestora în învățare și evaluare.” (Cucoș 1996, p. 40) Pledând pentru ideea de a deveni „coleg de învățare”, alături de elevii săi, profesorul devine partener în căutare, descoperire și autocunoaștere, clasa fiind spațiul de formare atât pentru elevi cât și pentru educator.

Realizând analiza reformei inițiate din 1995 privind curriculum școlar, Constantin Cucos consideră că ideologia și filosofia acesteia „se înscriu pe o linie postmodernă, de deconstruire a idealului unic, totalizant și totalizator (în Vlăsceanu et. al. 2002, p. 206). Cuvintele de ordine sunt adecvare și personalizare, relativizare la indivizi, circumstanțe și posibilități reale” (Cucoș în Vlăsceanu, p. 206). Exemplificând descentralizarea și flexibilizarea curriculumului prin stipularea libertății de alegere a școlii în ceea ce privește o parte a programului (din planul cadru), în funcție de resursele disponibile, interesele și cerințele elevilor, se poate realiza o adaptare a parcursurilor de învățare prin livrarea de valori non-identice. La această diferențiere, se pot adăuga particularizarea și adaptarea disciplinelor opționale cuprinse în Curriculum la decizia școlii. „În plus, în timp ce relativizarea la cultura școlarilor este o particularitate a reformei curriculare actuale, iar paradigma interculturală și multiculturală a devenit o realitate palpabilă, valorizarea pozitivă a diferențelor, îmbogățirea spirituală reciprocă, cunoașterea și cooperarea cu alteritatea sunt chiar obiective ale educației din România” (Ulrich, p. 79). Raportat la relația central-local, descentralizarea instituțională „demonopolizarea atribuțiilor și funcțiunilor în avansarea și propunerea entităților curriculare, descentralizarea structurală și funcțională reprezintă tot un semn al post-modernizării.” (Cucoș în Vlăsceanu 2002, p. 206).

Implementarea manualelor multiple reprezintă un alt element semnificativ în promovarea „noii reforme didactice, care se circumscrie ideii de alternativitate și personalizare a ofertei curriculare. Din perspectivă pedagogică, ideea alternanțelor educaționale (prin manuale, auxiliare, suporturi suplimentare, tehnologii diverse, metode didactice centrate pe elev, forme organizatorice și de evaluare inovative) este un deziderat devenit un loc comun pentru societățile care se respectă.” (Cucoș în 2002, p. 207).

Abordând caleidoscopic fațete ale discursului contemporan, alți autori au dezvoltat teme diverse care, împreună, descriu preocupările teoretice ale științelor educației. Popenici (2001) repositionează imaginarul în centrul preocupărilor școlii contemporane considerând faptul că „Educația este plasată în prezent într-un nou context sociocultural în care monopolul instituțiilor formale este spart și înlocuit de influențele formative ale mass-media, ale jocurilor pe calculator, ale televiziunii și străzii (p.9). Poziționându-se critic față de tendințele contemporane, autorul consideră că „Noua modă este plasată indiscutabil sub semnul paradigmei postmoderne: „mitul” este distrus și este înlocuit cu fragmentele narațiunii noii paradigme într-un colaj (terminologie specifică postmodernismului, alături de joc, deconstrucție etc.) care se presupune (nu prea bine argumentat) că ar putea fi aleatoriu. În școala contemporană, sub influența doctrinelor postmodernismului, elevul este concentrat asupra alegerii alternativelor, câștigării autonomiei și eliberării personale. La baza noii didactici stă jocul, iar procesul educativ elimină programatic consistența ideologică și teoretică. Elevul paradigmelor actuale este îndemnat să deconstruiască și să ironizeze conținutul „sacru” al mesajului pentru a fi eliberat de influențele modelelor care îi limitează posibilitatea autodezvoltării.” Pericolul semnalat de autor constă în faptul că elevul nu este pregătit să facă alegeri, este expus manipulării și nu știe care sunt alternativele, din cauza eliminării reperelor pentru ca modelele să nu limiteze libertatea individuală.” Pornind de la elemente și presupuziții adevărate, de la modificări necesare, noile paradigme (paradigma postmodernă) își dovedesc eșecul în ceea ce acuză cel mai înverșunat: limitarea libertății individului” (p. 11) prin eliminarea reperelor și deconstruirea curriculumului formal „concurat și depășit de curriculumul virtual, manipulat, în acest moment al evoluției socio-culturale a umanității, de mass-media, de industria publicității, de industria entertainment”. Făcând apel la basmul clasic ce ar putea să ofere un posibil traseu educativ potrivit educației în noul context, autorul consideră că este necesar să ne întoarcem la începuturi și să vedem ce s-a pierdut în timp, ce poate fi integrat și utilizat în noul context (*op. cit*, p. 12-14).

Considerând constructivismul ca făcând parte din paradigma postmodernă, Joița (2006), afirmă faptul că „Postmodernismul pune în discuție obiectivitatea științei, iar constructivismul subliniază tocmai modul subiectiv al cunoașterii de către individ, prin clădirea experienței cognitive proprii, pornind de la perceperea directă, prelucrarea subiectivă a datelor culese pentru înțelegere și apoi generalizare. În problema adevărului în cunoașterea științifică, postmodernismul și constructivismul se implică în rediscutarea lui: totul pornește de la subiectivitate și este relativ în cunoaștere. Abia după prelucrări, reflecții, generalizări se ajunge la formularea de concepte, legi, teorii care surprind fațete ale adevărului, ale obiectivității.” (Joița 2006, p.45) Astfel, cele două orientări valorizează diferențele între modurile de cunoaștere, diversitatea stilurilor de cunoaștere, a argumentelor și modurilor de interpretare, a instrumentelor folosite,

acceptând contradicțiile în cunoaștere și în viață. Postmodernismul și constructivismul se apropie prin sublinierea principiului conform căruia obiectivitatea științei este discutabilă (postmodernism), căci cunoașterea este dată de subiectiv, de individual în abordare, înțelegere, interpretare, argumentare, formulare conform unei experiențe cognitive proprii.

„Pornind de la constatarea că postmodernismul exprimă, în plan cognitiv, de fapt confuziile din abordarea cunoașterii contemporane, născute din reacția la axagerările cunoașterii normative, raționale, comportamentale, fără a trece însă în extrema opusă, Vințanu (2001) *apud* Joița (p. 47) conturează unele deschideri constructiviste în plan educațional.” Dintre acestea sunt amintite: 1. Diversificarea surselor de informare, a modurilor de cunoaștere și a criteriilor de analiză și evaluare; 2. Reconceperea programelor școlare, prin trecerea de la cele sistematice, cu conținuturi precizate și organizate normativ, la cele deschise pentru construcții variate ale conceptelor; 3. Reevaluarea abordării predării-învățării, unde accentul să nu mai cadă pe transmiterea și învățarea întocmai a conceptelor, a adevărilor științifice formalizate, ci pe facilitarea, stimularea, îndrumarea elevilor în a-și construi propria înțelegere și apoi generalizarea acestora; 4. Compatibilizarea sistemelor educaționale formale pentru a extinde comunicarea în construcția cunoașterii și formarea competențelor specifice noilor abordări, valorificarea noilor tehnologii informaționale, utilizarea sistemului de credite transferabile etc.” (*op. cit.*, p. 47) Dacă în planul cunoașterii, postmodernismul susține că orice cunoaștere se construiește individual și în grup, „viața reală fiind textul, iar învățarea este actul de interpretare a ei”, constructivismul indică modul cum câștigă elevul cunoașterea, prin experiență directă și interacțiune cu un context din mediu. Ambele abordări susțin faptul că elevii trebuie să fie activi, să interacționeze în rezolvarea situațiilor în care sunt puși, (...) afirmarea autonomiei să fie un prim scop al educației, interacțiunea socială este necesară și vitală pentru cunoaștere și dezvoltare, în planificarea instrucției să fie utilizate prioritar interesele și modul de cunoaștere al elevilor.” (p. 47) La avantajele postmodernismului, autoarea, citându-l pe Wilson (1997) asociază următoarele consecințe educaționale ale abordării constructiviste: 1. Reconfigurarea instrucțională, la clasă, 2. Învățarea este dinamică, ceea ce implică strategii, modele, metode și instrumente diverse, 3. Construcția individualizată a demersului educațional (proiectare, stabilire finalități, conținuturi, strategii, management, evaluare), 4. Implicarea reflecției, criticii și abstractizării în procesul de învățare, 5. Predarea este o negociere a construcției mentale, 6. Învățarea implică rezolvarea de probleme, formularea de ipoteze, implicarea în situații și cazuri de rezolvat, 7. Perceperea și înțelegerea individuală înseamnă punerea elevilor în situații variate autentice, valorificarea experiențelor proprii, oferirea de resurse informaționale-suport diferite, apelul la stilurile proprii de cunoaștere și chiar la aspectele afectiv-motivaționale necesare cunoașterii active (Joița 2006).

La rândul său, Stan (2004), subliniază ideea conform căreia, în fapt, constructivismul conservă și promovează două elemente centrale: antropocentrismul și relativismul” (p. 108), realizând o comparație relevantă din punctul de vedere al aplicării teoriei postmoderne la contextul școlii, în forma unui tabel comparativ ce include teoria modernă versus teoria postmodernă, cu descrieri în ceea ce privește cunoașterea, cultura, valorile, natura umană (Stan 2004, p. 113).

În aceeași direcție, Nedelcu (2008) consideră faptul că școlii îi revine un rol central atunci când este chemată să răspundă adecvat necesităților de respectare a dreptului la diferență, egalitate și echitate. Autoarea dezvoltă subiectul educației interculturale ca mandat al educației într-o lume interculturală și multiculturală, considerând că „școala trebuie să-și redimensioneze intercultural temeiurile și rolurile, (re)învățând activ și autoreflexiv, în totalitatea mecanismelor sale axiologice și acționale sensul prețuirii diversității. (...) În același timp, educatorii trebuie să-i ajute pe elevi să dobândească abilități, cunoștințe, valori pentru a deveni cetățeni activi ai unei comunități largite.” (Nedelcu 2008, p. 28) Sunt identificate astfel două preocupări majore care se poziționează în centrul filosofiei sau programului educațional: să stimuleze succesul tuturor elevilor, oferindu-le o educație echitabilă și de calitate și să le ofere elevilor posibilitatea de a exersa pentru a deveni membri productivi ai unei societăți democratice (*apud* Nedelcu, p.30). Concept integrator, multidimensional, educația multiculturală este prezentă în întregul curriculum și în toate strategiile instructiv-educative utilizate, în interacțiunile dintre profesori, elevi, părinți și în maniera în care școlile conceptualizează natura proceselor de predare și învățare. Filosofia de bază este pedagogia critică, focalizarea pe cunoaștere, reflecție și acțiune (*praxis*) ca fundament al schimbării sociale, promovând principiile democratice ale justiției sociale. (*op. cit.*, p. 42)

Păun (2002) este unul dintre teoreticienii care abordează postmodernismul educațional, analizându-i contribuțiile la regândirea educației și a științelor educației, propunând astfel o „lectură” a educației prin grila postmodernității. Autorul realizează o comparație între caracteristicile paradigmei moderne în educație subliniindu-i neajunsurile și posibilele soluții pe care postmodernitatea le-ar putea oferi, enumerând printre acestea centrarea societății și a educației pe persoană, revalorizarea dimensiunii subiective a actului educațional, reconcilierea dialogului dintre individ și societate, subiectiv și obiectiv, rațional și afectiv, determinism și indeterminism, fructificarea perspectivei globale, totalizatoare și integratoare asupra individului, acceptarea imprevizibilului, a contingentului, a incertitudinii în situațiile și acțiunile mediului școlar, evidențierea dimensiunii subiectiv-afective în relația educațională, educația centrată pe copil. Relația profesorului cu elevul este una generatoare de sensuri și semnificații, în care nu numai profesorul îl socializează pe elev, ci și elevul pe profesor, într-un câmp interacțional specific. În ceea ce privește curriculum, ceea ce se petrece în clasă este cel mai important, conținutul fiind reelaborat, construit

și negociat permanent. Astfel, alături de curriculum formal sau prescris și cel real/realizat, se așază curriculum ascuns. Dacă primul dă seamă de conținuturi propuse și realizate, rezultatele acestuia fiind influențate de ambii parteneri ai relației paideice, cu efecte relativ previzibile, efectele involutare și imprevizibile, definite de Merton ca „funcții latente” ale sistemelor sociale sau de Boudon ca „efectele perverse” ale activităților sociale, aparțin curriculum-ului ascuns. Astfel, autorul evidențiază faptul că „toate contribuțiile postmodernității la regândirea educației și a științelor educației aduc o viziune mai proaspătă și mai puțin canonizată asupra educației, ele fac din educație o acțiune mai umană (umanizată) și ne permit să înțelegem mai bine aspecte adesea ignorate sau puțin avute în vedere” (*op.cit.*, p. 24). De asemenea, Bârlogeanu (2002) consideră faptul că „Educația în postmodernitate este mai mult ca oricând preocupată de problemele valorii, de concilierea pluralității de valori cu universalitatea acestora, de accesul subiectului la valoare, de trecerea de la paradigma certitudinii la cea a incertitudinii, de la intensă programare a actului educativ la subiectivarea învățării, de la reproducerea de cunoștințe la inițierea de proiecte, de la tratarea ca o sumă de unități simplificate la situații pedagogice neprogramate (p. 26). Realizând o pledoarie pentru discursul pedagogic umanist, subliniindu-i valorile și valențele novatoare, autoarea consideră faptul că prin reflexivitate în cadrul unui sistem de învățământ „deschis”, în cadrul unei școli care favorizează participarea activă a elevului la crearea mesajului, a sensului, a valorii, educația „poate juca un rol important în crearea sau regenerarea socialului și culturalului, acesta fiind chiar rolul său esențial” (Bârlogeanu 2002, p. 35).

Stan (2004, 2007) se poziționează critic în raport cu postmodernismul considerându-l un „curent eclectic”; ca fenomen cultural general „postmodernismul se caracterizează prin provocarea convențiilor, amestecul stilurilor, tolerarea ambiguității, accentul pus pe diversitate, acceptarea (chiar celebrarea) inovației și a schimbării, accentul pus pe construirea realității”. (2004, p.23) Ca linii definitorii ale postmodernismului educațional, Stan realizează o analiză a acestora, identificându-le în spațiul contemporan. Astfel, plecând de la tendințe regăsite în practica educațională cotidiană, a căror existență și perspectivă este îngrijorătoare, autorul enunță soluții care vin din partea abordării postmoderne. „Concepția postmodernă despre lume permite educatorilor să conceapă o cale de ieșire din confuzia învățământului contemporan, care prea adesea este caracterizată de violență, birocrăție, stagnare curriculară, evaluare depersonalizată, conflict politic, criză economică, decăderea infrastructurii, oboseală emoțională, demoralizarea personalului și lipsa de speranță. Pedagogia postmodernă, așa cum afirmă autorul citat, făcând referire la autorii Rosile și Boje, este autoreflexivă, decentrată, deconstructivistă, nontotalitară și nonuniversalistă, susține imperativul fii postmodern și adaugă ceea ce îți este propriu.” (Stan 2004, p.36) Rolul profesorului este cel de facilitator al cunoașterii, ajutându-i pe elevi în preluarea și interiorizarea următoarelor valori:

- susținerea diversității prin păstrarea valorilor existente, a gusturilor și a modului de viață proprii fiecărei subculturi dintr-o societate,
- egalitatea în termenii relațiilor de putere dintre actorii educaționali (Foucault), prin autoritate reciprocă (Beck). Autoritatea reciprocă (sau coparticipativă) care dacă este asimilată de copil ca un dat natural, indiscutabil și omniprezent, va deveni baza dialogului ca modul de fi al omului, fundamentând toleranța în raport cu indiferent ce tip de diferențe: de gen, de rasă, de culoare, de religie, de vârstă etc. (Stan 2007, p. 60)
- toleranța și libertatea drepturilor culturilor și comunităților de a se exprima ele însele,
- importanța creativității prin reconstruirea realității, stimularea și afirmarea dreptului elevilor de a susține perspective diferite, de a construi propria cunoaștere, propriile valori,
- importanța emoțiilor prin afirmarea lor în relație cu importanța acordată respectului de sine,
- importanța intuiției la fel de legitimă și semnificativă precum gândirea rațională. (2004, p.66)

Același autor (Stan 2007) susține teza conform căreia „copilăria trebuie acceptată ca valoare în sine, iar copilul trebuie acceptat ca un centru de voință, interese și inițiative proprii, ceea ce transformă educația dintr-un proces de transmitere într-o întâlnire admirabilă, adică într-un eveniment. (...) Astfel, evenimentul educației se constituie din coliziunea proiectului educațional al adultului cu intențiile, interesele, voința copilului care definesc universul unitar al copilului”. (Stan 2007, p. 58)

Vizionar și explorând direcții alternative de corectare, ameliorare și de transformare a educației românești actuale, Vlăsceanu (2020) propune, în studiul său, un veritabil proiect național, raportându-se la realitatea socială, economică, culturală, educațională contemporană („Condiția de corespondență a realismului proiectării”, p. 23) și la scopul acestuia „educația națională să ofere copiilor, tinerilor și adulților capacități de realizare individuală ca persoane autonome și, prin acestea, să contribuie la accelerarea acelei dezvoltări naționale a țării, care o face cât mai competitivă la nivel european și global. Astfel principiul constitutiv axial al educației naționale este reprezentat de construcția, dezvoltarea și consacrarea autonomiei individuale responsabile, eliberate de dependențe impuse sau derivate de la alții, de dependențe de alte lucruri sau practici și cu atât mai mult de politicieni sau de statutul lor politic.” („Construirea unor individualități mai educate”) (p. 24). Dintre măsurile imediate de luat în considerare, sincrone cu transformările globale, la nivel mondial, autorul propune ca primă soluție digitizarea și digitalizarea în educație, societatea viitorului fiind una a informației și cunoașterii, societatea digitală substituindu-se celei industriale. Stând la baza dezvoltării sociale, tehnologia digitală, producerea și circulația informației și a cunoașterii, rețelele dintre oameni și lucruri transformă lumea și aduc cu ele o nouă eră a dezvoltării sociale, inclusiv a educației. Analizând avantajele învățării mediate de computer, autorul aprofundează analiza, evidențiind promisiunile educaționale de gradul I și de gradul al II-lea,

evidențiind faptul că „tehnologia digitală, față de cele precedente, integrează toate facilitățile tehnologiilor moderne menționate și adaugă interactivitatea dintre student/elev, mediul de învățare și conținuturile învățării ca mod de utilizare” (p.69). Astfel, digitizarea conținuturilor educației și digitalizarea proceselor de educație vor genera apariția unui nou mediu educațional, schimbarea relațiilor dintre conținuturi, învățare și predare având, printre consecințe, inclusiv regândirea sistemului de organizare a școlarității pe clase și lecții, personalizarea învățării și flexibilizarea intrării și ieșirii din sistem. Din categoria promisiunilor cu impact educațional de gradul II sunt menționate interferențe ale educației cu schimbări digitale din economie și societate privitor la criteriile de angajabilitate a absolvenților, dispariția unor ocupații ale societății industriale și apariția unei noi structuri de clasă, ca și accentuarea tensiunilor dintre educație și progresul tehnologic, denumit cursa dintre educație și tehnologie (Vlăsceanu 2020, p. 82).

Poziționând canonul epocii digitale în centrul proiectului educațional contemporan, într-o epocă a globalizării dar și a afirmării suveranității construcției naționale, proiectul cognitiv și cultural al educației este național în fundamente și deschis spre valorile europene și universale în selecție și dezvoltare. La baza constituirii acestuia, conform autorului citat, stau următoarele instanțe investite cu funcții de generare: 1. Autonomia individuală – ideal al proiectului educațional, urmărind individualizarea, ca mecanism structural al genezei societății contemporane, cooperarea și participarea indivizilor în rețele și comunități pentru realizarea de bunuri publice, creșterea așteptărilor față de creativitatea individuală și socială asociată cu inovația tehnologică, digitalizarea ca formă tehnică dominantă a producției economice și a solicitării participării economice individuale, democrație liberală, centrată pe libertatea individuală ca drept inalienabil și formă dominantă de organizare a participării sociale și economice. 2. Canonul școlar – instrument de asigurare a egalității oportunităților în educație, 3. Cunoaștere și abilități mentale în tandem – în complementaritate, 4. Literația mereu actualizată – instrument de obținere a autonomiei individuale prin alfabetizare primară și literații specializate, 5. Calificare profesională – obținută pe baza calificării școlare. Astfel autorul propune un model viabil și în acord cu valorile contemporane naționale.

Discutând despre tensiunile dintre cunoașterea științifică ca metodă și produs și alte forme ale cunoașterii pe filieră filosofică, religioasă sau literar-artistică, ca surse complementare în construcția canonului educațional, autorul subliniază faptul că „Deocamdată, în sistemul nostru de educație, cunoașterea științifică este încă dominantă ca pondere, spirit demonstrativ și arii aplicative. Dominantă, dar nu exclusivă. Alte forme de cunoaștere, cum ar fi cea filosofică, religioasă și literar-artistică, sunt – să zicem așa – adecvat reprezentate în canonul școlar” (Vlăsceanu 2020, p. 173). Vom considera acesta un argument al poziționării școlii și educației contemporane românești în sfera modernității, argumentul major fiind faptul că „ritmul de creștere al cunoașterii științifice depășește în mod categoric ritmurile celorlalte cunoașteri”, dar vom lua în considerare și existența „sensibilităților postmoderne” care își fac simțită prezența prin apelul la cunoașterea filosofică, literar-artistică sau chiar la cea comună, ca surse complementare de cunoaștere, care nu îi amenință supremația.

CAPITOLUL III CONTEXTUL CERCETĂRII

III.1. Studii privind participarea activă a copiilor

Participarea activă și implicarea socială a copiilor în activitățile desfășurate în cadrul diferitelor medii frecventate zi de zi a atras atenția în ultimii 20 de ani (Kallio & Häiki 2011b). Deși cercetările au acordat atenție, în special, practicilor de zi cu zi ale copiilor, în spații și locuri specifice vieții lor (Aitken 1994, Winchester & Costello 1995, Holloway & Valentine 2000a, Kesby și colab. 2006, Shamgar-Handelman & Handelman 1991, Gordon & Lahelma 1996, Kjørholt 2002, Forsberg & Strandell 2007), potențialul social, care să implice participarea directă a copiilor la activitățile lor zilnice este rareori căutat (Kallio 2007, 2008, 2009, Kallio & Häiki 2010, 2011a, 2011b, 2011c). În timp ce aspectele civice ale implicării tinerilor în contexte sociale sunt recunoscute tot mai mult (Skelton & Valentine 2003, Cahill 2007), tema implicării copiilor în viața socială rămâne încă un domeniu puțin explorat și cercetat (Habashi & Worley 2008, Kallio & Häiki 2010, 2011b).

Deși există studii care s-au concentrat asupra semnificațiilor practicilor de zi cu zi ale copiilor considerate în termeni de participare socială, acestea se referă la anumite contexte specifice. Astfel, Katz (2004) se concentrează asupra recunoașterii rolurilor și pozițiilor copiilor în economiile globale (Stephens 1995, Kjørholt 2007, Bühler-Niederberger & Van Krieken 2008). În această direcție s-au realizat studii de caz pe termen lung, situate în Howa, Sudan și New York, SUA, cercetători precum Katz oferind concluzii interesante privind cunoașterea rolurilor copiilor în contexte complexe. Pe lângă faptul că studiile realizate evidențiază modul în care geopolitica influențează viața de zi cu zi a copiilor, ele dezvăluie, de asemenea, căile prin care copiii, confrunțați cu mediile lor în schimbare, își dezvoltă capacitatea de a aborda chestiuni și teme considerate, în mod obișnuit, ca aparținând adulților. Cercetările realizate de Katz (2004) au fost apreciate pentru faptul că au pus în discuție atât teme geo-economice cât și politicile culturale ale copilăriei. Aspecte metodologice similare au fost utilizate în special în cercetările privind inegalitățile din Orientul Mijlociu (Robson 2004, Abebe 2007, Ansell 2008).

În al doilea rând, studii extinse au fost realizate privind conflictele armate, acordând atenție implicării copiilor și poziționării lor din punct de vedere politic și ideologic. De exemplu, Brocklehurst (2006) explorează modul în care copiii participă la război și la alte conflicte violente, recunoscându-i ca participanți efectivi la aceste evenimente. În studiile sale de caz situate în Germania, Irlanda de Nord, Africa de Sud și Mozambic, cercetătoarea constată faptul că cei mici sunt deseori angajați în conflicte armate ca și soldați și combatanți sau sclavi, scuturi umane, ținte sau capturi de război (Goodwin-Gill & Cohn 1994, Wessells 2006, Hyndman 2010). Nakata (2008) de exemplu, remarcă, în cercetarea sa, rolurile copiilor în luptele rasiale. Un alt exemplu original al implicării copiilor în conflicte politice este ilustrat de Habashi (2008) care studiază viața de zi cu zi a copiilor din Palestina. Ea subliniază faptul că socializarea politică a copiilor palestinieni și acțiunile

semnificative din punct de vedere politic au loc în mediile lor de zi cu zi și este întâlnită în practici banale cum ar fi glumele, graffiti-ul, muzica și teatrul.

Din punctul de vedere al participării active și implicării sociale a copiilor, aceste domenii multidisciplinare de cercetare au cel puțin un aspect în comun: întrebările geo-economice referitoare la problemele globale, legate de poziția copiilor în conflictele armate și angajarea lor în mișcările civice fiind toate apreciate, în general, drept probleme politice evidente. Astfel, este destul de ușor să acceptăm faptul că, alături de alte persoane sau grupuri, copiii sunt implicați politic în aceste contexte. Cu toate acestea, dacă alegem să investigăm aspectele nonpolitice în contexte mai puțin vizibile - ca de exemplu, școli, centre de copii, străzi, locuri de joacă, tabere, parcuri din vecinătate - aspectele implicării active a copiilor sunt mai greu de identificat. Această situație poate fi demonstrată și prin compararea cercetărilor de mai sus cu orice studiu care urmărește implicarea și participarea activă a copiilor într-un context aparent „apolitic”.

În funcție de context și subiectul de interes, o varietate de aspecte din lumea specifică copiilor pot fi astfel analizate ca atare. Este mult mai dificilă identificarea și descrierea implicării și participării sociale, a manifestării *agentivității* copiilor în societățile pașnice decât în cazurile în care activitățile copiilor au loc în contexte politice evidente, cum ar fi Palestina, Afganistan sau Irlanda de Nord (Kallio 2008, 2009). De asemenea, preocupări care nu sunt în mod transparent civice și implică o latură socială, cum ar fi jocurile video sau întâlnirile din cadrul grupurilor de copii, nu sunt la fel de ușor de observat ca și cele care au specific politic și social precum munca, prostituția, homosexualitatea sau problema refugiaților. Cu toate acestea, este acceptată existența aspectului social specific oricărui context, mai ales că „socialul” este fluid și în mod constant redefinit în contexte complexe și multivalente care implică acțiuni și comportamente în spații formale și informale (Staeheli & Kofman 2004). Plecând de la premisa că orice mediu și orice context central din viețile copiilor formează o arenă potențială pentru manifestarea *agentivității*, poate fi interesantă și provocatoare recunoașterea laturii participative în medii aparent neutre, ceea ce reprezintă provocări adresate cercetătorului conștient de existența subtilă a acestora.

În ciuda faptului că ultimele trei decenii au marcat recunoașterea instituțiilor de îngrijire și educare a copiilor ca fiind locuri de practică a *agentivității*, cercetarea efectivă a specificului lor este rară, așa cum demonstrează articolul semnat de Millei & Kallio (2011). Recunoașterea existenței vieții sociale continue în școli, grădinițe, centre educaționale, cluburi sau locuri de joacă, nu este de ignorat. Deoarece viața socială reprezintă premisa tuturor activităților pedagogice - o premisă care poate implica diverse relații de putere, negociere și având la bază structuri mentale și comportamentale diverse, care nu sunt întotdeauna compatibile cu agenda democratică (Grindheim 2014, Skattebol 2003) - obiectivul de a facilita încurajarea participării copiilor poate avea succes numai dacă aceste realități sunt apreciate la justa lor valoare în mediile zilnice frecventate de copii (Millei & Kälö 2016).

În opinia autorilor (Millei & Källio 2016) activitățile participative se bazează pe atitudini, conștientizări și activități dezvoltate pe tot parcursul vieții în mediile de zi cu zi. Din momentul nașterii, ființele umane fac parte din comunități private și publice ceea ce le permite să se poziționeze, unele alături de altele cu/în sau împotriva discursurilor de tot felul, ele devenind identități sociale din pozițiile personale pe care le ocupă, ca persoane unice (Kallio 2014). Această dimensiune a subiectivității participative este prezentă în instituțiile educaționale inclusiv prin prezența copiilor la activitățile de zi cu zi alături de adulți, la fel ca în orice alt loc în care se desfășoară procesele intersubiective de socializare și de formare continuă (Kallio 2014). Probabil din acest motiv cercetările s-au orientat, în principal, în direcția investigării opiniei adulților, a profesorilor privind formele de manifestare ale agentivității elevilor, așa cum sunt cercetările realizate de Bragg (2007a și b).

Bazându-se pe această concepție, copiii aflați în mediul lor instituțional îndeplinesc roluri pe care le joacă pentru a transmite modul în care doresc să fie abordați ca subiecți de gen, etnie, clasă socială. De exemplu, în aceste instituții copiii acționează în situații în care lucrurile merg prost din perspectiva lor; ei aleg între diferite practici care se desfășoară în grădiniță/școală pentru a evita subordonarea și pentru a obține poziții de putere; ei se asociază în grupuri diverse urmărind diferite scopuri, uneori contestă regulile prestabilite la nivel instituțional întrucât acestea nu par a le fi benefice. Cu toate acestea, în ciuda comportamentelor evidente, există, la nivel societal, o puternică tendință de contestare a teoriilor conform cărora copiii sunt ființe care pot manifesta *agentivitate* prin implicare și participare socială - mai ales atunci când acestea se hrănesc cu imaginea inocenței copilăriei și a incompatibilității acesteia cu politica (Skattebol 2003).

Pe de altă parte, Moss (2007) argumentează faptul că instituțiile specifice copilăriei timpurii pot deveni locuri de „practică democratică”. Millei & Kallio (2016) adaugă faptul că aceste instituții pot fi site-uri de „practică democratică comună”, care să conțină orientări și ideologii diferite și care să includă multe tipuri de activități ce au scop intenționat participativ. Recunoașterea diferitelor dimensiuni ale vieții sociale în spațiile instituționale în care copiii își duc viața necesită o diferențiere între două tipuri de discursuri: în primul rând discursul oficial care urmărește să instituie anumite idealuri în educația și îngrijirea copiilor și, în al doilea rând, discursul care implică copiii ca subiecți pe tot parcursul existenței lor. Lipsa recunoașterii existenței acestei realități, într-o formă sau alta, neagă aspecte importante ale vieții copiilor, cu precădere cu referire la capacitatea participării și implicării lor sociale și civice. Mai mult, o astfel de ignoranță poate duce la consecințe negative neintenționate în procesele de democratizare, cum ar fi cea sugerată de Moss (2007, p.7). Impunerea autoritară, de către adulți, a unor reguli, cutume, decizii, idei, idealuri și viziuni proprii sau ale sistemului fără recunoașterea importanței implicării copiilor ca participanți activi în cadrul activităților ce au loc în spațiile ce le sunt destinate îi poate determina pe copii să se simtă opriți din exercitarea dreptului de a se implica,

nerecunoscându-li-se dreptul și capacitatea de a o face. Cercetările realizate pe această temă se doresc a fi un argument în favoarea cercetării și recunoașterii spațiilor educaționale ca locuri potrivite pentru exercitarea participării sociale active a copiilor.

În viziunea lui Moss, practica democratică oferă un loc de rezistență împotriva practicilor nedemocratice, această direcție putând fi interpretată ca o formă de rezistență împotriva opresiunii și nedreptății, astfel încât diversitatea de opinie să înflorească într-un spațiu al societății democratice. Se va considera astfel că spațiul democratic „oferă oportunități pentru toți cetățenii, tineri și mai în vârstă, să participe - fie ei copii sau părinți, practicieni sau politicieni.” (Moss, 2007).

În România, cercetările privind participarea socială și implicarea civică a copiilor sunt realizate, în principal, de către organizații și asociații neguvernamentale, care au finanțat, de-a lungul timpului, programe de cercetare. Vom aminti aici cercetările *Tineri în România: griji, aspirații, atitudini și stil de viață* (2014), autori Sandu D., Stoica C.A. și Umbreș R., *Educație pentru democrație în școlile din România* (2017) și *Profesor în România. Cine, de ce, în ce fel contribuie la educația elevilor în școlile românești* (2018), realizate de Bădescu G., Ivan C., Angi D. și Negru - Subțirică O., precum și *Studiul despre tinerii din România, 2018/2019*, coordonat de Bădescu G., Sandu D., Angi D., Grab C. (2019), finanțate de Fundația Friedrich-Ebert-Stiftung, România.

Alături de acestea amintim cercetarea *Implicarea civică și politică a tinerilor* (2010), realizată de Fundația Soros România, *Pregătirea pentru participare și comportament participativ în mediul școlar* (2013), realizată de Institutul de Științe ale Educației, precum și *Participarea civică în rândul elevilor de liceu din Drobeta Turnu-Severin* (2016), care au evidențiat rolul școlii în formarea viitorilor cetățeni activi social. Elena Nedelcu a realizat studiul *Pattern-ul culturii politice în România* (2000), dar și *Cultura participativă în România. Evoluții după 4 ani* (2016), autori Sultănescu D. și Achimescu V., cercetare realizată cu sprijinul Fundației Multimedia România. Centrul pentru studiul democrației a realizat cercetările *Cetățenie democratică. Școală, participare și cultură civică* (2009), *Educație pentru democrație în școlile din România* (2018), autori Bădescu G. și Angi D. dar și *Democratic citizenship, inequalities and social polarization: a longitudinal and multilevel study* (2019), realizat de Bădescu G.

Relevante pentru prezentul demers am considerat a fi rezultatele cercetării *Educație pentru democrație în școlile din România* (2018) realizat de Bădescu G. și Angi D., coautori Ivan C. și Negru-Subțirică O., care evidențiază două concluzii:

1. educația școlară contează pentru formarea unei culturi politice propice democrației, fără a neglija rolul factorilor economici, instituționali și factorii istorici care sunt determinanți pentru apariția și menținerea democrației, în timp ce factorii culturali au cel mult un rol de mediere a efectului celor dintâi

(Almond & Verba 1996). Astfel, cultivarea în școală a unor atitudini, valori și norme civice sunt propice implicării civice, participării politice și susținerii de politici incluzive, educația școlară putând contribui la învățarea lor.

2. atitudinile și valorile profesorilor față de societate și sistem politic, precum și față de profesie, au un rol substanțial în educarea elevilor pentru democrație. Teoriile predării și învățării susțin că profesorii au un rol important în susținerea dezvoltării elevilor în domenii mult mai largi decât cele care cuprind curricula de bază. Modul de interacțiune al profesorilor cu elevii prezic competențele lor sociale, implicarea și comportamentul lor în societate (Bădescu G. et. al., 2018).

Este adevărat faptul că, în ultimii ani, agenda de cercetare a relației dintre școală și democrație a fost extinsă, incluzând pe lângă evaluarea curriculei școlare, a climatului în clasă, a modului de predare și a calificării profesorilor, și măsura în care acești factori susțin valori și norme democratice. Rezultatele acestor cercetări susțin nu doar existența unui efect însemnat al profilului profesorilor asupra formării civice a elevilor, ci și persistența lui și după terminarea școlii (Feșnic 2015, Dassonneville et al., 2012), dar și importanța formării inițiale și continue a cadrelor didactice, precum și a climatului școlii, ca instituție socială.

Toate cercetările menționate abordează tema participării și implicării active a tinerilor, grupa de vârstă școlară mare, clasele V – XII, sau a adulților, explorând modul de participare și implicare, ca și opiniile tinerilor, adulților și ale cadrelor didactice care sunt privilegiate din acest punct de vedere. Rămân mai puțin explorate opiniile elevilor mici, din clasele pregătitoare – a IV-a, a căror participare este de luat în considerare, constituind premisele formării viitoarelor opțiuni privind participarea și implicarea activă în luarea deciziilor de mai târziu. De asemenea, în cercetările realizate, predominantă în abordarea temei este cercetarea de tip cantitativ, metodologia aplicată fiind adaptată grupei de vârstă investigată.

III.2 Statistici privind participarea copiilor

La nivel mondial sunt disponibile date relevante precum WVS (World Values Survey), la care a participat și România. Ca rezultat al datelor colectate, Inglehart (1997 și 2020) relevă faptul că „dezvoltarea economică, schimbările culturale și schimbările din sfera politică constituie modele coerente și în mare măsură previzibile. Societatea industrială avansată a determinat o schimbare de bază a valorilor, subliniind raționalitatea instrumentală, dar valorile postmoderne aduc noi schimbări sociale.”

O altă sursă de date cantitative privind studiul educației civice este oferită de International Association for the Evaluation of educational Achievement, care, în cadrul Civic Education Studies (IEA – CIVED), la nivel internațional, reunește 90 000 de elevi în vârstă de 14 ani, din 28 de țări și 50 000 de tineri între 17 și 19 ani din 16 țări, dar și respondenți (elevi, profesori și directori de școli) intervievați în perioada 1999-2000, cu privire la

teme precum democrația, identitatea națională și coeziunea socială, diversitatea, dar și participarea civică și implicarea socială a tinerilor. Printre concluziile studiului din 2002 (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Hufeldt, Nikolova 2002) este specificat faptul că, la nivel mondial, educației civice în școală i se atribuie un rol nesemnificativ în comparație cu alte discipline din curriculum formal, care, de obicei, cuprind aspecte civice așa cum sunt disciplinele istorie, științe sociale sau literatură. O altă concluzie relevantă pentru cercetarea de față este cea referitoare la faptul că școala poate influența participarea civică a copiilor prin conținutul curriculumului (promovând subiecte precum alegerile și votul democratic), prin încurajarea comunicării privind practicile democratice în clasă și în școală, precum și prin cultura școlii care încurajează și promovează încrederea în capacitatea elevilor de a-și manifesta competențele civice și participarea activă în cadrul comunității școlare. Astfel, școala poate juca un rol important în însușirea cunoștințelor din domeniul educației civice, dar și în ceea ce privește exersarea competențelor civice, devenind locuri în care elevii să practice democrația. Un alt raport elaborat de Torney-Purta, Lehmann, Oswald și Schulz (2001) relevă, raportat la anul 1999, modul în care tinerii sunt pregătiți să își asume drepturile și responsabilitățile civice, ca rezultat al educației civice primite în cadrul familiei, școlii, grupului de prieteni, dar și în cadrul comunității.

O altă sursă de informații, la nivel global este OECD – Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare – care propune *Studiul Internațional privind Procesul de Predare-Învățare* (2018), realizat pe baza unui sondaj internațional, la scară largă, având ca respondenți profesori și directori de școli la nivel de gimnaziu și liceu, din învățământul public și privat. Scopul principal al cercetării este acela de a genera informații comparabile la nivel internațional, relevante pentru elaborarea, dezvoltarea, analiza și implementarea politicilor educaționale în domenii-cheie (TALIS, Teaching and Learning International Survey 2018).

Democracy Index⁴, cuprinde analiza sintetică a unor capitole precum Drepturi politice (Proces electoral, Pluralism politic, Funcționarea Guvernului) și Libertăți și drepturi civile (Libertatea de gândire și expresie, Dreptul la liberă asociere și organizare, Respectarea legii și Drepturi individuale și de liberă circulație), care sunt evaluate pe baza unei metodologii specifice.

La nivel european, datele furnizate de rețeaua EURYDICE, arondată Comisiei Europene, realizează periodic rapoarte privind sistemele de învățământ din Europa, reunindu-le în date relevante. O atenție specială este acordată educației civice, astfel că documentele ei (2012) reunesc informații despre 31 dintre statele Rețelei Eurydice cu privire la aspecte relevante privind educația civică, inclusiv reformele planificate în ceea ce privește educația primară, secundară inferioară și superioară (nivel ISCED 1, 2 și 3). La acesta se adaugă raportul din 2017, al cărui obiectiv este să furnizeze o

⁴ <https://freedomhouse.org/report/freedom-world-2016/methodology>

imagine actualizată și completă a politicilor naționale în domeniul educației pentru cetățenie în școlile din Europa, abordând diferite aspecte precum: 1. Organizarea și conținutul curriculumului; 2. Predarea, învățarea și participarea activă; 3. Evaluarea elevilor și a școlilor și 4. Formarea cadrelor didactice, dezvoltarea profesională și sprijinul specific. Raportul se bazează pe datele calitative furnizate de rețeaua Eurydice cu privire la reglementările și recomandările oficiale relevante și este completat cu date provenind atât din literatura de specialitate, cât și din interviuri cu actori naționali cheie. *Monitorul educației și formării*, raport anual de referință al Comisiei Europene în domeniul educației și formării în Uniunea Europeană reunește o gamă largă de date utilizând metode comparative și 28 de rapoarte de țară pentru a indica evoluția sistemelor naționale de educație și formare în Uniunea Europeană (UE). Datele oferite de EUROSTAT, biroul de statistică al Uniunii Europene oferă, de asemenea, informații privind sistemele de învățământ, la nivel european.

La nivel național, datele statistice privind sistemul de învățământ național sunt oferite de Institutul Național de Statistică și parțial de către Ministerul Educației Naționale, prin aplicația siiir.edu.ro, în secțiunea Cartografie școlară, dar, deși pagina există, informațiile oferite sunt de relevanță nesemnificativă, prezentând un număr limitat de indicatori precum număr de școli, posturi didactice, profesori calificați etc.

III.3. Direcții de cercetare privind participarea copiilor

Scurta trecere în revistă a cercetărilor naționale, dar și a surselor de date cantitative cuprinzând baze de date disponibile la nivel global și european relevă faptul că tema legată de participarea activă ca formă de manifestare a *agentivității* este abordată fie din punctul de vedere al valorilor democratice promovate, fie din punctul de vedere al explorării contextelor de manifestare a comportamentelor democratice sau din punctul de vedere al politicilor naționale privind educația pentru drepturile copilului.

O altă concluzie se referă la faptul că, fără excepție, studiile au ca subiecți elevi ai claselor gimnaziale, liceale, studenți, tineri și adulți, rămânând neacoperit segmentul de vârstă corespunzător nivelului educației timpurii și cel al educației primare, clasele pregătitoare – a IV-a. Acest fapt se poate explica și prin dificultatea de a identifica un aparat metodologic adecvat vârstei celor mici, ca și limitelor care privesc etica cercetării dar, poate fi determinat și de specificitatea grupului de vârstă mică. Pot fi luate în considerare aspecte individuale precum capacitatea de concentrare a atenției pentru rezolvarea unei sarcini complexe, raportarea la experiențe personale, capacitate de abstractizare, generalizare, analiză și înțelegere, literație, vocabular etc. Acestea sunt motivele pentru care considerăm că demersul actual se înscrie în tematica abordată, adaptând demersul de cercetare specificității grupului de vârstă investigat.

La nivel național, conform datelor statistice furnizate de INES (2017-2018), populația școlară înscrisă la nivelul învățământului preșcolar și primar, înregistra un număr de 521161 de preșcolari și 944170 de elevi înscriși în învățământul primar. (Tabel nr.1)

Tabel 1. Evoluția efectivelor de elevi din învățământul preuniversitar (2009-2018)

Nivel de învățământ		2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018
Total	Total	3399112	3353907	3281336	3267369	3214845	3164470	3079944	3034127	3010333
	Urban	1818069	1789807	1749815	1744390	1723430	*	*	*	*
	Rural	1581043	1564100	1531521	1522979	1491415	*	*	*	*
Preșcolar	Total	666123	673736	673641	581144	568217	559565	534742	521196	521161
	Urban	352857	364115	369962	324288	318963	315174	300817	292953	297244
	Rural	313266	309621	303679	256856	249254	244391	233925	228243	223917
Primar	Total	845679	828853	810126	931951	942747	943494	935394	924419	944170
	Urban	414547	410576	407984	485036	501520	511622	514512	512884	528959
	Rural	431132	418277	402142	446915	441227	431872	420882	411535	415211

Sursa: Raport privind starea învățământului preuniversitar din România, 2017-2018, p. 4

Conform documentelor emise de Ministerul Educației și Cercetării privind „Cifrele de școlarizare pentru învățământul preuniversitar de stat în anul școlar 2020-2021”, numărul total de locuri pentru educație timpurie este de 665.000, iar pentru învățământul primar de 935.000 de locuri (Proiect HG al MEN, 2020).

Conform bazei de date TEMPO ONLINE a INS, populația școlară la nivelul învățământului primar pentru anul 2018 era de 924548 de elevi cuprinși în clasele pregătitoare- a IV-a, conform indicator SCL103A (baza de date on-line TEMPO 2020).

CAPITOLUL IV PRECIZĂRI METODOLOGICE

IV.1. Noile metodologii de cercetare a copiilor și copilăriei

Așa cum afirmă Disney (2018), în mod tradițional, științele sociale au tendința de a se centra pe studiul adulților, perspectivele despre copii fiind în mare parte marginalizate și subreprezentate. Începând cu anii 1990, odată cu dezvoltarea abordărilor teoretice având în centrul atenției copilăria considerată un construct social, susținătorii acestei direcții au afirmat faptul că cei mici nu sunt doar ființe în curs de dezvoltare evoluând către stadiul de adulți, ci *agenți* sociali de sine stătători. Lor ar trebui să li se recunoască competența și să aibă un cuvânt de spus în dezbaterile academice și politice. Până de curând (Barker & Weller 2003) copiii nu au constituit un subiect interesant pentru științele sociale (James 1990, Philo 1997), termenul „copil” fiind el însuși controversat, dacă ne referim doar la limita de vârstă ce caracterizează această categorie (James, Jenks & Prout 1998, Marinescu 2002). De cele mai multe ori copiii au făcut subiectul unor cercetări abordate din punct de vedere educațional sau familial (Brannen & O'Brien 1996, Corsaro 1988, 1990) dar chiar și așa, experiențele reale ale copiilor au fost ignorate în cea mai mare măsură, considerați fiind ca subiecți ne semnificativi (Holloway & Valentine 2000a).

Cu toate acestea, în ultimele trei decenii a existat un interes tot mai mare în ceea ce privește studiul sociologic al vieții copiilor (Mayall 2001). În centrul atenției acestei noi orientări care a primit denumirea de „noile studii sociale ale copilăriei”, aflându-se copiii și copilăria (Jenks 1996). Fiind un domeniu de cercetare în creștere, el a cuprins atât Europa (Qvortrup 1996), SUA (Hart 1992) cât și țările în curs de dezvoltare (Ansell 2001, Punch 2002). Mai mult decât atât, noile studii sociale ale copilăriei traversează granițele academice tradiționale. Bazându-se pe cercetarea și pe expertiza unei varietăți de discipline, fără a se limita la sociologie (Jenks 1996, Prout & James 1996) sprijinul vine dinspre politică și asistență socială (McNeish 1999, Smith și Barker 1999), dinspre antropologie (Boyden & Ennew 1997, James, Jenks & Prout 1998), dinspre educație (Alderson 1998, Edwards & Alldred 1999) și mai ales dinspre geografie. În acest sens, cercetările din perspectivă geografică au dezvoltat un interes aparte pentru copilărie și viața copiilor și au subliniat ideea conform căreia construcția socială a copilăriei poate fi abordată spațial și geografic.

Pentru abordarea din punctul de vedere al geografiei, mediul copilăriei se împletește intim cu semnificațiile sale. Contexte specifice, precum „casa”, „strada”, „școala” influențează construcția socială a copilăriei, primul fiind un spațiu căruia copilul i-ar putea aparține, iar cele din urmă generând un sentiment de apartenență în jurul „locului” dat. Studiul copilăriei în cadrul geografiei este deseori definit printr-o multitudine de geografii, indicând semnificații diverse și experiențe din viața copiilor, în diferite stadii de vârstă și contexte. Geografiile copilăriei se concentrează adesea, dar nu întotdeauna, asupra modului în care societatea adultă modelează copilăria,

În timp ce geografiile copiilor sunt adesea centrate pe viața de zi cu zi a copiilor și astfel sunt domenii de studiu ușor distincte, dar interconectate.

Încă de la începutul anilor 2000, subdisciplina geografia copiilor s-a dorit a fi un domeniu deschis interdisciplinar. Geografii s-au străduit să ofere imagini clare dar și nuanțate cu privire la viața de zi cu zi a copiilor, fiind preocupați preponderent de teme precum mobilitatea copiilor sau implicarea și participarea lor la evenimente sociale. Explorările geografice ale copilăriei au aprofundat fie dinamica puterii dintre adulți și tineri în medii precum școala și casa, sau au urmărit aspecte precum mobilitatea copiilor din zonele rurale spre cele urbane. Lucrări mai recente s-au extins către fenomene mai ample precum procesele globale de dezvoltare, schimbările climatice sau războaiele. În paralel cu acestea, un interes considerabil au ridicat teme precum modul în care adulții conceptualizează copilăria și implicațiile spațiale ale acestor discursuri asupra copiilor, în special în ceea ce privește planificarea urbană sau politicile publice locale. Problematizarea tranziției copilăriei către tinerețe până la maturitate, ca proces liniar, a fost, de asemenea, un punct de interes al literaturii geografice (Disney 2018).

Literatura științifică privind geografia copilăriei și a copiilor este diversă și acoperă o varietate de subiecte: astfel, (Aitken 1994 și Holloway & Valentine 2000b) realizează primele încercări de schițare a noțiunii de spațialitate în dezbaterile privind construcția socială a copilăriei. Altele, cum ar fi Matthews (1992) și Holt (2011), oferă o imagine de ansamblu a eforturilor realizate până la acea dată și indică direcțiile viitoare ale geografiei copilăriei. Contribuțiile mai recente realizate de Jeffrey (2010, 2013) sunt utile în sensul în care schițează direcțiile și perspectivele spre care se îndreaptă abordarea geografică a copiilor și copilăriei. Abordările la scară globală a copilăriei, cum ar fi cercetarea realizată de Wells, în 2015, oferă o imagine de ansamblu asupra proceselor în care sunt implicați copiii, la scară macro (Wells 2015). De asemenea este necesar a menționa încă de la început faptul că, avându-i în atenție pe copii, considerați grup vulnerabil de respondenți și implicând aspecte etice specifice, investigarea lor este considerată cercetare sensibilă (Jupp 2000, p. 121). Astfel, metodele calitative primare de culegere a datelor, așa cum este observația, sunt frecvent folosite în cercetările sensibile, gradul de intruziune al tehnicilor de cercetare fiind adecvat vârstei și caracteristicilor grupului. Cercetarea sensibilă are nevoie de raportarea permanentă la un cod de conduită etică, precum și la acordul consimțit, în cunoștință de cauză, din partea părinților copiilor implicați în cercetare. La acestea se adaugă și noile reglementări privind protecția datelor personale care aduc un plus de siguranță în ceea ce privește aspectele legate de confidențialitatea datelor obținute și utilizate în urma realizării cercetării.

IV.2. Cercetarea centrată pe copil

În ultimii treizeci de ani cercetătorii au folosit diferite metode și tehnici în cercetarea copiilor. Metodele tradiționale, cu accent pe observația cantitativă la scară largă, prin măsurarea și evaluarea copiilor de către diferite grupuri de profesioniști adulți, au fost criticate pentru că au văzut copiii ca simple obiecte ce trebuie studiate, efectuând mai degrabă cercetări pe copii decât cu sau alături de copii (Hill et. al., 1996, Mauthner 1997). În plus, astfel de cercetări au fost elaborate plecând de la ipotezele formulate de adulți și concentrate pe interesele lor, mai degrabă decât pe interesele copiilor (Hood et. al., 1996, Valentine 1999). Astfel, copiii au avut rareori ocazia să vorbească pentru și despre ei înșiși, în cadrul cercetărilor (Oakley 1994, 2000, Christensen & James 2000, Barker & Weller, 2012).

Anii 1990 au fost martorii dezvoltării unor noi modalități de investigare prin intermediul noilor studii sociale ale copilăriei, repositionând vocile copiilor în centrul procesului de cercetare. Acest lucru a condus, de asemenea, la noi modalități de a-i implica pe copii, abordare caracterizată mai degrabă de reciprocitate și „negociere și mai puțin pe impunere” (Hill et. al. 1996). Provocarea pentru cercetători este aceea de a dezvolta strategii de cercetare care sunt „corecte și respectă drepturile copiilor” ca subiecți ai cercetării, mai degrabă decât ca obiecte ale cercetării (Morrow & Richards 2007, p.91). Cercetătorii trebuie să asculte cu atenție subiectele semnificative pentru copii și să abordeze problemele relevante pentru viața lor (Hood et. al., 1996). Cu toate acestea, copiii, ca indivizi și ca grup social, sunt adesea neputincioși și vulnerabili în relație cu adulții (McDowell 2001). Cercetătorii, ca adulți cu mai multă experiență, ca poziționare și status social, exercită relații de putere asupra participanților copii (Morrow & Richards 1996, Valentine 1999), context în care au apărut discuții privind impactul acestor relații de putere față de cercetare, sugerându-se modalități de combatere a acestor inegalități și de transformare a demersului într-unul mai „prietenos” pentru copii (Hart 1992).

Direcționarea metodelor de cercetare centrate pe copii către metodele preferate de comunicare ale copiilor, a fost calea principală de abordare a problemei relațiilor de putere (Barker & Weller, 2012). Mulți copii găsesc metodele tradiționale, cum ar fi sondarea opiniei intervievaților prin chestionare, fie ca intimidante (deoarece acestea necesită un nivel ridicat de alfabetizare), fie necorespunzătoare (deoarece acestea sunt adesea rupte de context) sau plictisitoare (deoarece nu sunt „distractive”) (David 1992, Smith & Barker 1999). Au fost dezvoltate astfel noi „metodologii de reprezentare” pentru a le permite copiilor să comunice prin desen, fotografie, povești sau cântece (Alderson 2000a, Christensen & James 2000). Astfel de tehnici ignoră vârstă ca fiind sinonimă cu abilitățile copiilor și urmăresc să fie incluzive, să construiască relații bazate pe încredere și cooperare între participanți (Solberg 1996). Cu toate acestea, deoarece există multe modalități prin care copiii comunică, un număr din ce în ce mai mare de proiecte de cercetare adoptă o abordare metodologică bazată pe metode

multiple pentru a atrage cât mai mult copii (Morrow & Richards 2007, Sapkota & Sharma 1996). Cu toate acestea, cercetătorii sunt conștienți de faptul că ceea ce adulții percep ca fiind prietenos și încurajator pentru copii, de multe ori poate fi perceput de către participanți ca fiind centrat pe adulți și ca ceva impus (Oakley 2000, Ansell 2001).

Dezbaterile privind recunoașterea și abordarea relațiilor de putere în procesul de cercetare fac parte din mișcarea mai largă orientată spre reflexivitate. Reflexivitatea se referă la „introspecția auto-critică și la puterea de conștientizare a existenței sinelui celui care este cercetător” (Castro și colaboratorii 2017, p. 82). Multe tipuri de cercetare socială recunosc acum că „obiectivitatea” este de dorit, deși cu greu accesibilă (Macbeth 2001). Este obligatoriu ca cercetătorii să reflecteze asupra propriei poziții și asupra rolurilor jucate și să evalueze cercetarea în încercările de a obține o participare semnificativă, mai degrabă decât să adopte pur și simplu o viziune dată, unilaterală, asupra a ceea ce ei percep a fi cea mai oportună metodă. În timp ce luptă pentru „idealismul” cercetării centrate pe copii, cercetătorii trebuie să fie „realiști” în evaluarea modului de punere în practică a metodelor centrate pe participarea copiilor (Barker & Weller 2012).

Astfel, cercetarea centrată pe copii este concepută pentru a oferi mai multă putere copiilor, pentru a le permite să-și exprime ideile ca *agenți* activi în procesul de cercetare (Aitken 2001, Brannen & O'Brien 1996, Chawla 2002, Christensen & O'Brien 2003, Cope 2008b, 2009, Holloway & Valentine 2000, James Jenks & Prout 1998, Katz 2004, Qvortrup et al. 1994, Skelton & Valentine 1998). În concepția cercetătorilor, copiii pot fi mai atenți decât adulții și mai fini observatori ai lumii înconjurătoare, întrucât ei sunt mai susceptibili a fi mai aproape de realitate, având mereu întrebări și curiozități la care așteaptă răspuns și pot cu mai mare sinceritate dezvălui preferințele proprii pentru anumite spații, indiferent de interpretările formulate de adulți (Jones 2000, O'Brien 2003). De asemenea, copiii pot oferi puncte de vedere complet noi privind studiul relațiilor sociale la granița fluidă dintre muncă și joc (Katz 2004). Toate aceste argumente conduc către necesitatea de a lucra „cu”, mai degrabă decât „pe” copii (James, Jenks & Prout 1998). Reflectând asupra cercetărilor sale cu copiii, Cope (2008a, p 430) specifică faptul că cel mai important lucru pe care l-a învățat este că „nu pot vorbi pentru copiii implicați în proiect, dar pot să vorbesc cu ei”.

Multe proiecte de cercetare centrate pe copii cuprind, de asemenea, metode de cercetare inovatoare, cum ar fi tehnicile vizuale precum fotografiile și videoclipurile, realizarea de hărți, geovizualizarea, jocurile și chiar geografia participativă, toate încurajând implicarea copiilor în procesul de cercetare (Cope 2008b, Driskell 2002, Elwood & Mitchell 2013, Holloway & Valentine 2000, Matthews 1992, Mitchell & Elwood 2013, Skelton 2013). Oferirea de contexte favorabile reflectării și înțelegerii ideilor copiilor este o modalitate eficientă de a concentra cercetarea asupra copiilor. Indiferent de metodele aplicate, cea mai importantă componentă a unei abordări centrate pe copil este aceea de a fi „cu copiii” înaintea oricărei alte preocupări. Este

recomandat astfel ca fiecare cercetător să se joace, să lucreze și să petreacă timp alături de copiii înainte de a căuta răspunsuri la întrebări (Jung 2014).

Cercetătorii care lucrează cu copii au avut opinii diferite privind gradul de implicare a acestora în realizarea cercetării. Christensen și James (2000) au subliniat faptul că cercetările realizate au abordat diferențiat copiii, considerându-i, fie subiecte, fie actori sociali și participanți, fie co-cercetători. Kellett (2009) susține că cercetarea s-a axat adesea pe trei direcții: „asupra copiilor” (psihologia dezvoltării); „despre copii” (copilăria construită social) și „cu copii” (cercetări participative). Apariția cercetării realizate „de către copii” a fost descrisă de Kellett (2005) ca o „nouă paradigmă” axată pe încurajarea copiilor în calitatea lor de cercetători în sine (Alderson 2000a și 2000b); parcurgând etapele de la dezvoltarea inițială a competențelor de cercetare ale copiilor, trecând prin formare, până la desfășurarea și diseminarea rezultatelor cercetării. Asemeni copiilor învățând despre drepturile lor, copiii ca cercetători parcurg pașii necesari formării abilităților de a-și organiza și desfășura propriile cercetări. Schimbări importante au avut loc în ultimii ani, cercetări fiind realizate fie de elevii de treisprezece ani (Thomson & Gunter 2013), chiar și de către copiii de școală primară (Bucknall 2010). Aceste studii, disponibile pe site-ul Children’s Research Center⁵ oferă dovezi privind faptul că, sprijiniți, copiii sunt capabili să realizeze proiecte de cercetare care sunt semnificative pentru lumea lor și care pot fi benefice pentru școală sau instituție. Bucknall (2010) a realizat un studiu de caz privind copiii în calitate de cercetători în cadrul a cinci școli din Marea Britanie. Studiul a evidențiat conexiunile și natura complexă a sprijinului acordat de către adulți copiilor pentru a-și desfășura propriile cercetări în cadrul specific școlii primare, evidențiind semnificația importanței participării copiilor la acest proiect. (Jung, 2014)

Una dintre limitările identificate în cercetările ce îi consideră pe copii în calitate de cercetători este dependența de adulți, în special de liderii școlari, dispuși și capabili să faciliteze furnizarea de abilități de cercetare copiilor. Totuși, beneficiile ar putea consta în conștientizarea faptului că mediul de învățare este un cadru unic pentru înțelegerea experiențelor trăite de copii. În timp ce conceptul de copii ca cercetători începe să fie implementat în unele școli primare care le susțin activitatea⁶, merită menționat faptul că multe școli au deja un mecanism de consultare a copiilor sub forma consiliilor școlare ale elevilor. Ascultând vocea copiilor și susținând participarea și implicarea lor activă, s-ar putea întări și integra deciziile luate de către aceștia, ducând la îmbunătățirea din interior a sistemului.

Și totuși, așa cum afirma Thorne (1987), studiul sociologic al copiilor și copilăriei are nevoie de propria „autonomie conceptuală”. Astfel, copiii vor deveni centrul de interes al analizei mai degrabă decât, așa cum se întâmplă frecvent, studiați în contextul relațiilor lor cu alte instituții precum familia sau școala. Răspunsul la această abordare a venit din partea studiilor etnografice

⁵ Conținut disponibil pe <http://wels.open.ac.uk/research/childrens-research-centre> (accesat august 2020)

⁶ Așa cum este Centrul de Cercetare pentru Copii, Open University, <http://childrens-researchcentre.open.ac.uk> (accesat august 2020).

și a metodelor calitative care consideră copiii ca participând activ la interpretarea și transformarea cadrului cultural și social propriu. Pe de altă parte și abordarea propusă de Prout și James (1997, 2000) conform căreia considerarea copilului ca produs al istoriei, societății și culturii, este ceea ce le permite copiilor să fie văzuți ca ființe active, competente, având un cuvânt de spus în contextul complex al societății. Abordările contemporane (Corsaro 2015) evidențiază participarea activă a copiilor văzuți ca actori sociali implicați în construirea și transformarea propriilor vieți sociale (Christensen & Prout 2005, p.43).

Creswell (2007 și 2013) a identificat cinci direcții de abordare în cercetarea sociologică a copiilor: cercetarea biografică, fenomenologică, grounded-theory, etnografia și studiul de caz. Cohen și colaboratorii (2011) au adăugat la această listă cercetarea - acțiune sau cercetare - acțiune participativă. O revizuire amplă a literaturii a sugerat că „studiul de caz” (Yin 2014) și abordările „cercetării - acțiune” (Reason & Bradbury 2008) reprezintă cel mai pertinent mod de abordare a cercetării copiilor și, prin urmare, s-ar justifica realizarea lor în profunzime.

Într-o lucrare recentă, Green și Hogan (ed.) (2005) propun abordarea multidisciplinară, considerând benefică interferența sociologiei, antropologiei, educației, asistenței sociale, a politicii sociale și a psihologiei, evidențiind aspectul complex al realităților vieții copiilor. Având ca abordare fundamentală recunoașterea unicității copilului, subiect al influențelor istorice și culturale ca și abordarea conform căreia copiii sunt importanți ca *agenți* participativi activi în cadrul cercetării, sociologia copilăriei a reușit să influențeze în mod considerabil abordările metodologice (Christensen & Prout 2005, p. 42). Considerând cercetarea din punctul de vedere al explorării experiențelor copiilor, Green și Hogan (2005) susțin faptul că abordarea în colectarea datelor poate fi atât calitativă cât și cantitativă sau poate implica ambele tipologii. Metodele cantitative pot oferi informații prețioase, deși accentul cade pe metodele calitative, narative și holistice, fără a minimaliza locul măsurătorilor și al statisticilor. Astfel, pentru investigarea experiențelor copiilor, autoarele propun următoarele metode: observația, interviul (individual și de grup), metodele creative, metodele narative, tehnicile proiective și metoda etnografică (Green & Hogan, 2005). Alegerea metodelor potrivite depinde de scopul și de natura cercetării, de cadrul teoretic, fiind recomandată realizarea triangulării datelor (Brannen 1992, 2005), amestecul de metode fiind o sursă validă de informații. Garbarino și Stott (1992) consideră faptul că: „Cu cât un adult are mai multe surse de informații despre un grup de copii, cu atât mai mult crește probabilitatea să primească mesaje potrivite” (1992, p. 15).

În prezent, există o gamă variată de metode de cercetare inovatoare dezvoltate și utilizate în cercetarea cu copii. Acestea includ, dar nu se limitează la fotografie, desen, jurnale, activități de completarea a frazelor, interviuri conduse de copii, jurnale video, sondaje și metode bazate pe tehnologiile web (Hart 1992, Mauthner 1997).

IV. 2.1. Observația

Una dintre cele mai folosite metode (Mills & Birks 2004), observația poate lua o varietate de forme, în funcție de spațiul natural sau creat artificial, în funcție de ceea ce se urmărește (comportamente, relații, limbaj, acțiuni) sau de amploarea și timpul destinat acesteia. De obicei, rezultatele sunt fie înregistrate pe hârtie, marcând durata, frecvența, intensitatea pe unitatea de timp, fie sunt folosite mijloace audio, video sau filmări care înregistrează informația. Analiza și interpretarea rezultatelor obținute se realizează, de obicei, în context, făcând referire la cadre specifice de interpretare, dar și prin raportarea la rezultatele obținute prin intermediul altor metode (Brannen 2005).

IV. 2.2. Metodele creative

Preferate de cei mici, metodele creative sunt cele care în mod explicit oferă copiilor libertatea de a-și exprima imaginația. Aici sunt incluse scrierile creative (compunerile), poveștile orale și scrierea lor, scrierea poeziilor, desenele și picturile, realizarea de fotografii, videoclipuri și filme precum și realizarea de piese de teatru și jocul de rol (Christensen & James, 2000).

IV. 2.2.1. Fotografiile copiilor

Fotografia este una dintre cele mai populare metode de cercetare centrată pe copii (Orellana 1999). Camerele de filmat sau cele ale telefoanelor sunt foarte simplu de folosit și permit copiilor să exploreze și să înregistreze propriile experiențe, sentimente și locuri, oferind propriile lor observații (Hart 1992). Telefoanele sunt cele mai la îndemână mijloace atunci când se lucrează alături de copii care încă nu știu să scrie și să citească (Young & Barrett 2001). Camerele de luat vederi nu necesită prezența cercetătorilor atunci când se fac fotografii (Young & Barrett 2001). Astfel se evită situația în care cercetătorul ar putea să modifice dinamica spațiului capturat de film și încurajează copiii deoarece nu există restricții spațiale și temporare privind participarea lor la proiect. Se pot realiza, astfel, fotografii ale călătoriei copiilor către și din școală sau din alte locuri, sau prin intermediul fotografiilor se poate exprima sentimentul de apartenență în cadrul comunităților locale. (Barker & Weller 2012)

Problemele de interpretare și de oferire a semnificației și de reprezentare sunt esențiale atunci când se folosește fotografia ca metodă de cercetare centrată pe copii (Orellana, 1999). Este esențial ca cercetătorii să identifice motivele personale ale copiilor pentru a face fotografii, mai degrabă decât să ofere propriile lor interpretări și ipoteze. Astfel, mulți cercetători încurajează copiii să discute și să explice fotografiile realizate. În felul acesta, fotografiile sunt adesea folosite ca sugestii pentru alte metode, cum ar fi interviurile. Acest exemplu scoate în evidență faptul că motivele pentru care copiii fac fotografii sunt speciale pentru ei, pentru contextul și povestea din spatele lor și că acestea pot fi accesate doar prin înțelegerea interpretărilor și semnificațiilor oferite acestora de către creatori.

Photovoice-ul este un procedeu prin care subiecții cercetării își pot prezenta comunitatea proprie printr-o tehnică fotografică specifică (Wang 1997, Liebenberg 2018). Photovoice-ul este o metodă vizuală menită să consolideze „vocea” participanților, în special a grupurilor marginalizate, pentru a le face cunoscute (Henry et. al., 2010). Photovoice-ul promovează, de asemenea, cunoașterea și dialogul critic despre problemele importante. Când se efectuează cercetări photovoice, participanții generează fotografii prin intermediul cărora transmit convingerile, nevoile și problemele lumii lor (Nelson & Christensen 2009). Procesul de realizare a imaginilor este combinat cu exprimarea propriilor gânduri și idei, realizând mini-interviuri. În timpul interviurilor, participanții care au creat imaginile conduc acțiunea și descriu pentru cercetător semnificația imaginilor din propria perspectivă și conform înțelegerii lor. Cercetarea photovoice oferă beneficii semnificative. Fotografierea facilitează implicarea activă a tinerilor în cercetare permițându-le să devină parteneri de cercetare (Henry et al., 2010). Este de remarcat transferul puterii de la cercetător la subiect, cercetătorul dobândind accesul la lumea participanților prin ochii lor (Nelson & Christensen 2009). Un alt beneficiu este crearea unui spațiu fizic și social dedicat în care cercetătorul și participanții se pot întâlni, cercetătorului oferindu-i-se posibilitatea de a asculta participanții, iar participanților li se oferă posibilitatea de a vorbi despre ei înșiși și despre experiențele lor într-un mod care altfel ar fi dificil de realizat în circumstanțe normale. Schimbul de idei ar putea contribui la încurajarea participării subiecților și implicarea lor în desfășurarea cercetării.

IV. 2.2.2. Desenul

Desenul este o modalitate de comunicare foarte populară pentru mulți copii și este din ce în ce mai populară și ca metodă de cercetare (Mauthner 1997). Desenul permite copiilor să se exprime și să comunice liber, în special copiilor cu abilități reduse de alfabetizare (Young & Barrett 2001). Ca și fotografia, desenul este un proces în care copiii dețin controlul, iar cercetătorul nu trebuie să fie prezent. Deși în școli desenul este văzută ca o metodă adecvată de exprimare potrivită mai ales copiilor mici, ea poate fi privită ca neadecvată sau „copilărească” pentru elevii mai mari. Sunt de luat în seamă contextul și semnificația spațiului în evaluarea oportunității alegerii diferitelor metode de comunicare. Interpretarea este cheia pentru a permite copiilor să comunice prin desene. Similar cu utilizarea fotografiilor, este necesar ca cercetătorul să discute cu copilul despre desenul realizat, pentru a se asigura că desenul reprezintă sensul și interpretarea copilului, mai degrabă decât cel al cercetătorului (Hart 1992). O chestiune etică cheie atunci când se utilizează desenele este cea a proprietății acestora. Desenele sunt adesea un exercițiu intensiv de muncă, care necesită competența, investiția afectivă și atașamentul copiilor (Hart 1992). Mulți cercetători sunt rugați de copii să le restituie desenul, cercetătorul solicitând permisiunea de a realiza o copie, asigurându-i copilului păstrarea originalului, promovând astfel dreptul copilului la decizie și proprietate.

IV. 2.2.3. Jurnalul

Jurnalul este sinonim cu viața personală. Prin urmare, poate oferi un sentiment de intimitate și permite copiilor să înregistreze în mod liber sentimente și experiențe pe care le pot găsi stânjenitoare sau provocatoare, și care, de multe ori, nu pot fi discutate în cadrul unui interviu. Scott (2000) sugerează faptul că jurnalele ar trebui să fie simple și scoate în evidență exemple în care jurnalele copiilor au fost benefice în obținerea de informații asupra aspectelor de organizare a activităților zilnice. Această metodă implică atât capacitatea copiilor de a scrie cât și aceea de introspecție, frecventă mai ales în rândul elevilor de liceu decât al celor de vârstă școală mică. Prin urmare, pentru copiii mai mari, scrierea este văzută ca o formă de comunicare specifică activităților de zi cu zi, mai obișnuiți să se angajeze în mod regulat în realizarea de activități scrise (Edwards & Alldred 1999). Astfel, relațiile de putere în spațiile școlii și ale căminului încurajează folosirea anumitor forme de exprimare adecvate anumitor grupuri de copii.

Asocierea dintre completarea jurnalului și spațiul școlii poate fi uneori considerată sarcină școlară, ceea ce nu e de dorit. Cu toate limitele acestea, pentru o minoritate semnificativă de copii, completarea jurnalului este un mod valoros de comunicare și de colectare în profunzime a informațiilor (Barker & Weller 2012).

Mai multe aspecte metodologice au apărut din considerarea jurnalelor ca tehnică de cercetare. Solicitarea copiilor de a-și exprima opiniile nu are întotdeauna drept rezultat producerea informațiilor relevante pentru cercetare, întrucât copiii ar putea să nu dezvăluie în mod explicit răspunsurile așteptate, dar pot evidenția probleme și experiențe importante din viața lor, oferind o perspectivă asupra rutinei zilnice și a interacțiunilor cu membrii familiei.

Asigurarea confidențialității pasajelor de jurnal a fost adesea problematică, atât în cercetarea despre spațiul domestic, cât și în școli. În cadrul spațiului instituțional, cum ar fi școala, copiii rareori fac alegeri adevărate despre participare, conformându-se contextului (Alderson 2000). Astfel, în multe cazuri, relațiile de putere existente în spațiul în care s-a efectuat cercetarea au afectat conținutul jurnalelor, motiv pentru care cercetătorii trebuie să fie conștienți de contextul cercetării și de impactul pe care îl poate avea asupra datelor produse.

IV. 2.2.4. Realizarea de hărți și geovizualizarea

Realizarea de hărți și metodele grafice de reprezentare precum ecohărțile, graficele diverse, reprezentările schematice, genogramele reprezintă din ce în ce mai mult o tendință reală în studiul experiențelor copiilor. Utilizarea programelor web și accesul la Google Maps face practic nelimitată posibilitatea de identificare, construire și realizare a hărților.

Concursul *Hărțile Copiilor*, organizat de Barbara Petchenik este o competiție internațională de hărți realizate de copiii mai mici de 15 ani, purtând numele fostului vicepreședinte al Asociației Cartografice

Internaționale (ICA), instituție care acordă o atenție deosebită hărților realizate de copii. În timp ce tema fiecărei runde a concursului este formulată general (ex. „Trăind într-o lume globalizată”), competiția se adresează nevoilor copiilor de a-și comunica gândurile și viziunile privind reprezentarea lumii și a spațiilor semnificative, folosind cartografia. După cum indică temele date, cele mai multe hărți rezultate afișează hărți ale lumii și conținuturi la scară globală, dar nu numai. Abordarea jucăușă de a trata spațiul, modificarea și reinterpretarea convențiilor cartografice, poate fi cauzată de o anumită absență a cunoștințelor despre cartografie, dar este, de asemenea, un element inovator care se concentrează asupra conținutului și semnificației, în locul tehnicității și al formalizării (Gryl 2018).

O nouă abordare susținută de cercetători (Jung 2014), geovizualizarea este reprezentarea vizuală calitativă a spațiilor cunoscute de indivizi și a relațiilor lor cu spațiul. De asemenea, ea se referă la un proces și un produs vizual care reprezintă cel mai bine interpretarea și cunoașterea experiențială a spațiilor geografice. Abordare calitativă geovizuală oferă noi modalități de colectare și analiză a datelor, oferind nu numai aspecte cantitative dar și date calitative (Elwood 2011, 2013, Jung 2014, Knigge & Cope 2006). Mai mult, combinarea cercetării geovizuale calitative cu metodele cercetării centrate pe copil ajută la aprofundarea cercetării oferind perspective suplimentare asupra înțelegerii experiențelor copiilor (Jung 2014). Astfel, formele de exprimare ale cunoașterii se pot materializa în povești și povestiri, înregistrări audio și video, jocuri de rol, proiecte, desene și schițe, scrieri de tot felul, înregistrări realizate de copii cărora li se pot alătura metodele clasice de colectare a datelor, precum observația, realizarea de fotografii și filme, narațiuni, interviuri formale și informale sau focus-grupuri. Geovizualizarea calitativă pornește de la ideea conform căreia datele vizuale nu ar trebui să se limiteze la valoarea lor numerică, ele putând fi percepute ca date calitative cuprinzând semnificații și interpretări personale. Astfel, accentul cade nu numai pe „vizualizare”, cât și pe analiza calitativă a datelor. În acest mod, geovizualizarea calitativă este un proces care permite analiza datelor calitative, cantitative și spațiale, prin intermediul unui software specific (Jung 2014).

IV. 2.3. Chestionarul

Alegerea metodelor discutate până acum reflectă tendința mai largă pe care geografiile copiilor o ocupă în rândul metodelor calitative. Copiii au fost în mare măsură invizibili în cea mai mare parte a cercetărilor cantitative realizate la scară largă, concentrate predominant pe aspecte ce țin de gospodărie sau de familie și mai puțin pe copii (Scott 2000). În plus, cercetarea cantitativă, deși beneficiind de avantajul detașării și al obiectivității, pierde din vedere aspectele umane, aspectele ce țin de subiectivitate. Formatul chestionarelor nu este considerat prietenos de către copii. Cu toate acestea, există în prezent dezbateri asupra utilității aplicării metodelor cantitative în cercetarea centrată pe copii, în favoarea celor calitative (Oakley 2000). Colectarea de date cantitative pe scară largă este

necesară pentru a stabili poziția copiilor în contextul socio-politico-economic mai larg (Hood et. al. 1996), ele pot furniza informații despre implementarea drepturilor copilului (DoH 1994, Comitetul ONU pentru Drepturile Copilului 1995) și pot oferi comparații internaționale despre starea economică a copiilor (Qvortrup 1996). Există, de asemenea, dezbateri cu privire la proiectarea chestionarelor astfel încât ele să devină accesibile copiilor. Tehnici precum utilizarea întrebărilor deschise le permit copiilor să-și construiască răspunsuri libere (Dockerell et al. 2000).

Cercetătorii, alături de cadrele didactice, pot administra chestionarele în timpul orelor sau pe parcursul altor activități, asigurându-se astfel confidențialitatea răspunsurilor.

IV. 2.4. Interviu – individual și de grup

Interviul poate implica un copil și un singur intervievator sau un grup de copii răspunzând mai multor adulți, așa cum se întâmplă în metoda focusgrupului. Cel care interviează poate adresa copilului/copiilor întrebări stricte la care așteaptă răspunsuri punctuale sau poate permite aprofundarea discuției pe o temă dată. Între un interviu structurat și o discuție liberă pe un subiect dat, interviul semistrukturat poate fi considerat o alegere potrivită. Având legătură cu interviul, pot fi aplicate diverse metode precum brainstorming-ul pe o temă dată sau orice metodă care implică participarea verbală a subiecților. Posibilele informații generate de interviu sunt bogate și variate, depinzând în mare măsură de centrarea pe tema aleasă și de câtă profunzime permite vârsta copiilor. Adaptarea metodei la contextul dat presupune folosirea oricăror modalități de a face accesibile răspunsurile celor mici, folosind chiar și păpuși (Measelle, Ablow, Cowan și Cowan 1998)

IV. 2.5. Studiul de caz

În ciuda abordărilor variate ale diverșilor susținători ai studiului de caz (Harrison, Birks, Franklin & Mills 2017), există câteva caracteristici ale metodei asupra cărora există consens. Studiul de caz este descris în mod constant ca fiind o formă versatilă de anchetă calitativă, potrivită pentru o investigație cuprinzătoare, holistică și aprofundată a unei probleme complexe (fenomen, eveniment, situație, organizație, program individual sau grup) în context, unde limitele dintre context și subiect sunt încă neclare, intervenind multe variabile (Creswell 2014, Flyvbjerg 2011, Merriam 2009, Yin 2014). Studiul de caz poate fi utilizat pentru a studia o multitudine de teme (Simons 2009, Stake 2006, Stewart 2014), însă cerința esențială pentru aplicarea studiului de caz provine din motivația cercetătorului de a înțelege fenomene complexe (Merriam 2009, Stake 2006, Yin 2014). În primul rând, studiul de caz este folosit pentru a înțelege problema în contextul vieții reale, intenția fiind aceea de a răspunde întrebărilor din cercetare „cum” și „de ce” sau mai rar „ce” (Flyvbjerg 2011, Merriam 2009, Simons 2009, Stake 2006, Stewart 2014, Yin 2014). Definirea situației, a subiectului (unitatea de analiză sau obiectul studiului) ca și limitarea cazului pot fi dificile deoarece există multe puncte de interes și variabile care se intersectează și se suprapun în

cercetarea studiului de caz. Astfel, este recomandat să se elaboreze întrebări de cercetare pentru selectarea cazului, identificarea subiectului de interes și definirea limitelor pentru a stabili eficient aceste elemente în proiectarea cercetării (Merriam 2009, Stake 2006, Yin 2014). Stabilirea limitelor subiectului/obiectului/temei cercetate este esențială pentru centrarea, încadrarea și gestionarea colectării și analizei datelor. Acest fapt se materializează în identificarea parametrilor cazului, stabilirea participantului sau a participanților, a locului și/sau procesului de explorat și stabilirea intervalului de timp pentru investigarea cazului (Merriam 2009, Stake 2006, Yin 2014). Utilizarea mai multor metode de colectare și analiză a datelor este încurajată și se dovedește a fi necesară în înțelegerea cuprinzătoare a problemei studiate. Modul în care sunt utilizate metodele subordonate studiului de caz poate varia și depinde de scopul și designul cercetării, care este adesea o variantă a unui proiect de studiu unic sau multiplu. Interviuurile și focus-grupurile, observațiile și explorarea produselor realizate sunt utilizate cel mai frecvent pentru colectarea și generarea datelor, urmărindu-se triangularea metodelor și a datelor. În timpul demersului, cercetătorilor le este recomandată „justificarea poziției teoretice, a designului cercetării și includerea unui argument coerent pentru includerea metodelor de cercetare diferite” (Luck et al. 2006, p.107). Ipotezele, teoria, cercetarea sau întrebările cercetării funcționează ca un cadru conceptual și trebuie să se alinieze pentru a ghida proiectarea și a determina metodele de colectare și analiză a datelor (Stake 2006, Stewart 2014, Yin 2014).

Menținerea înregistrărilor și a unui mod sistematic de colectare a datelor pe toată durata studiului sunt esențiale pentru a permite ulterior accesarea, prezentarea și explicarea procedurilor, răspunzând rigorii etice a cercetării (Merriam 2009, Stewart 2014, Yin 2014).

Având în vedere aceste elemente fundamentale și abordări comune ale studiului de caz, definiția lansată de Creswell et al. (2007) pare să surprindă cel mai bine profunzimea și amploarea studiului de caz. Autorii descriu studiul de caz ca „o metodologie, un tip de cercetare calitativă, un obiect de studiu și un produs al anchetei” (p.245). Ei elaborează o definiție care reunește trăsăturile fundamentale ale studiului de caz: „Studiul de caz este o abordare calitativă în care cercetătorul explorează un sistem limitat (un caz) sau mai multe sisteme (cazuri) limitate în timp prin colectarea detaliată și în profunzime a datelor care implică mai multe surse de informații (de exemplu, observații, interviuri, materiale audiovizuale, documente și rapoarte) și raportează o descriere a cazurilor și a temelor date” (Creswell et al., 2013).

IV.2.6. Analiza documentelor și analiza de conținut

Documentele, în accepțiunea științelor sociale reprezintă „un obiect sau un text care oferă o informație despre un fenomen social.” (Chelcea 2001, p. 466). Folosită pentru verificare și pentru completarea datelor obținute prin alte metode, fie că este aplicată pentru colectarea de date cantitative sau calitative, analiza documentelor poate urmări realizarea oricărui obiectiv al cercetării. Dacă tipologia documentelor acoperă o varietate complexă, în

analiza documentelor s-a încetățenit utilizarea a patru etape: 1. identificarea documentelor prin găsirea surselor și accesul la ele, 2. evaluarea documentelor și a măsurii în care acestea sunt utile pentru cercetare, 3. selectarea documentelor relevante, alegând un eșantion relevant, 4. verificarea documentelor prin prisma informației conținute. În completarea acestei metode, analiza de conținut transformă documentele în date „pentru efectuarea de inferențe prin identificarea caracteristicilor specifice ale mesajelor” (Holsti 1969, p.14). Traian Rotariu caracterizează analiza de conținut ca fiind o tehnică de cercetare a documentelor ce furnizează o descriere obiectivă sistematică și cantitativă a conținutului acestora (1986, p. 134). O altă definiție (Jupp *op.cit.* p.31) consideră analiza de conținut „o metodă de analiză a conținutului documentelor care folosește măsuri cantitative ale frecvenței anumitor elemente în text”. Utilizând categoriile de sens, „cercetătorul consideră frecvența cu care apar cuvintele, frazele și imaginile respective drept indicatori ai prezenței categoriei de sens”. (Jupp 2010, p. 32). Așa cum afirmă Agabrian (2006, p.23), analiza de conținut poate fi abordată din două perspective complementare, una cantitativă și alta calitativă. Abordarea cantitativă implică analize statistice, numerice, pe când abordarea calitativă se axează pe înțelegerea semnificațiilor și decelarea mesajului pe care acesta îl transmite.

IV.3. Abordarea narativă

Potrivit lui Bruner (1996), oamenii își organizează experiența zilnică, cunoașterea și relațiile cu lumea socială prin narațiune. Astfel, narațiunea nu este abordată didactic, fiind interpretată ca instrument educativ ci, dimpotrivă, el vede narațiunea „ca mod de gândire, ca un mod de organizare a cunoașterii noastre” (Bruner 1996, p.119). În acest sens, narațiunea are „puterea de a structura experiența, de a organiza memoria, de a structura și construi cele mai importante evenimente ale vieții noastre” (Bruner 2004, p. 694). Conform autorului citat narațiunea este caracterizată de: 1. secvențialitate, 2. poate fi reală sau imaginară, 3. formează legături între evenimentele excepționale și cele obișnuite și 4. are calitatea de „a pune în scenă” diferite fapte, întâmplări (Bruner 1990, p. 43-52). În plus, Bruner argumentează faptul că narațiunea este mediată de nivelul achiziției și folosirii limbajului dar este influențată și de procesul de socializare. Tehnica narativă include perceperea realității sociale și dobândește semnificații prin agenți, personaje, medii diferite, scenarii, intenționalități, relații și acțiuni. Putem considera astfel că orice copil atribuie înțelesuri proprii existenței personale prin intermediul narațiunii, deoarece „narațiunea mediază între lumea exterioară și propriile credințe, dorințe și aspirații” (Bruner 2004).

În general vorbind, gândirea narativă este vitală deoarece permite copiilor o interpretare mai bună a interacțiunii sociale. Narațiunile copiilor nu produc explicații unice; ei pot construi povești diverse despre același eveniment, găsindu-i semnificații multiple. Narațiunea este inerentă condiției umane. Astfel, limbajul narativ permite realizarea procesului continuu de negociere dintre cunoștințele empirice de zi cu zi și cunoștințele științifice sistematice și organizează evenimentele și întâmplările, oferindu-le

semnificații personale. În consecință, modul în care copiii percep realitatea socială și modul în care ea este mediată, se realizează prin intermediul experienței subiective și a imaginației. Prin urmare, copiii sunt introduși în realitatea socială prin intermediul agenților de socializare precum familia, școala, cărțile, mass-media. Dar, ca indivizi sociali, copiii intră în realitatea socială prin intermediul limbajului. În acest sens, limbajul le permite să-și adapteze realitatea și experiențele cotidiene, să le organizeze și să le clasifice. Atunci când copiii împărtășesc cu ceilalți experiențele și percepțiile din mediul înconjurător, limbajul este cel care mediază, creionând în mod narativ propria identitate, „sinele social”. Astfel narațiunea nu este numai o categorie literară sau un mesaj transmis de la unul la celalalt, cât mai degrabă reprezintă un mod personal de cunoaștere a realității (Acosta 2017). Realitatea înconjurătoare există doar dacă este simțită, vorbită, povestită și împărtășită cu ceilalți care își elaborează, de asemenea, propriile povești, povestiri, anecdote, zvonuri, mituri despre propriile experiențe. În același timp, în realitatea imediată există narațiuni despre valori și idealuri, despre cum, când, cu cine copiii ar trebui să meargă, să mănânce, să se îmbrace, să se joace etc., despre reguli de funcționare și utilizare care, cu timpul, devin norme civice sau valori morale sau etice ale unui grup care se identifică cu aceste coduri și simboluri comune. Astfel, practicile zilnice ale copiilor nu sunt determinate numai de realitățile materiale cât și de propriile lor nevoi, dorințe, capacități, posibilități, puncte de interes, idei, cunoștințe, emoții, sentimente, amintiri, aspirații și frici care sunt influențate de limitele și reglementările la care copiii sunt supuși. Prin narațiunile lor, copiii nu numai că proiectează și dau sens experiențelor lor sociale, dar și construiesc, își imaginează și se familiarizează cu realitățile sociale. Astfel, narațiunea nu este doar modul în care copiii organizează, înțeleg și se apropie de experiența vieții de zi cu zi, ci ne permite și nouă, adulților, să înțelegem realitatea lor - narațiunea fiind atât semnificația pe care copiii o dau experienței sociale, cât și instrumentul prin care ei accesează această experiență (Acosta 2017).

Mai mult decât o modalitate prin care facem cunoscute autobiografiile noastre, povestirea este cadrul în care ne organizăm experiențele zilnice. Astfel, narațiunea este un mod fundamental al experienței umane. Povestirile conectează memoria, experiența anterioară, senzația trecerii timpului, evenimentele și alte aspecte specifice vieții noastre. Potrivit lui De Certeau, fiecare poveste ține de o practică a spațiului (De Certeau 1988, p.115). În acest sens, povestirile îi ajută pe copii să-și organizeze viața de zi cu zi (De Certeau 1988, p.115-16), structurând și organizând experiențele personale sub forma unor relații semnificative, astfel încât, având acces la ele, putem avea acces la realitățile personale ale copiilor. Narațiunea (povestirile) sunt cheia abordării experienței copiilor deoarece acestea le permit să exprime semnificațiile care stau la baza propriei lor participări, implicate în modelarea practicilor lor spațiale. După cum afirmă Susan Engel „Copiii spun povești nu numai pentru a prezenta experiențe așa cum ei înșiși le cunosc, dar și pentru a împărtăși experiențe așa cum ar dori ei să fie” (Engel 1999, p. 57). Astfel, narațiunile nu numai că ne permit să intrăm în modul în care copiii dau sens

experienței lor zilnice, dar și modului în care ele le modelează înțelegerea și experiențele de viață, permițând accesul la o lume invizibilă altfel.

Lefebvre dezvoltă o teorie prin care definește natura schimbătoare a spațiului înconjurător, denumind-o „triadă spațială” (Lefebvre 1991), integrând atât dimensiunea materială, reală cât și cea imaginară, nonmaterială a spațiului, realizând o „teorie unitară” a spațiului care asociază spațiul fizic, spațiul mental și spațiul social (Lefebvre 1991). Astfel, spațiu „real”, care este spațiul practicilor sociale și spațiul „ideal”, care are de-a face cu categoriile imaginare, sunt legate și interdependente (Lefebvre 1991, p.14). În această triadă spațială trei momente sunt identificate: 1. „Practica spațială” este cea mai apropiată de viața de zi cu zi și reprezintă intervențiile materiale care implică competențele și performanța membrilor societății, structuri de practică spațială din realitatea socială. Pentru Lefebvre, această practică este legată direct de spațiul imediat perceput, de utilizarea zilnică a spațiului din jurul nostru: drumurile pe care le facem zilnic, locurile de întâlnire, parcursul străbătut pentru a ajunge într-un loc dat. 2. „Reprezentările spațiului” se referă la spațiul conceptualizat, la reprezentările spațiale. Acesta este un spațiu care este conceput mental, implicând abordări semiologice, ideologice, relații de putere. Acesta este spațiul dominant al unei societăți. 3. „Spațiul reprezentat” se referă la spațiul experienței personale cotidiene. Acest spațiu este trăit, este un spațiu al subiectivității, al experiențelor umane personale și al sensibilității oamenilor. Acesta este spațiul care leagă reprezentările spațiului cu practica spațială. Astfel, reprezentările spațiului ca abstracții ale spațiului sunt prezentate sub formă de hărți, proiecte arhitecturale ale școlilor, reprezentări simbolice ale spațiilor înconjurătoare. Practicile spațiale în sine precum fluxurile de oameni, banii alături de mișcările fizice ale oamenilor, precum mersul lor la muncă, cumpărăturile, mersul la școală etc. Între acestea două există spațiul reprezentant, spațiul subiectiv care permite indivizilor să transforme toate acestea în experiențe sociale semnificative pentru ei. Acesta este spațiul imaginației, al sentimentelor, spațiul personal și intim. (Acosta 2017)

Așa cum afirmă Tonkiss (2014), fiecare grup de vârstă, fiecare clasă socială sau orice alt grup, atunci când se confruntă cu un spațiu dat, într-un timp determinat, produce anumite sensuri, anumite interpretări. Percepția spațiului, semnificațiile simbolice atașate acestuia ca și utilizarea zilnică a sa vor fi asociate diferit de către fiecare grup de vârstă, clasă socială etc. Diferiții actori sociali au „povești spațiale proprii” diferite despre aceleași rute parcurse într-un spațiu dat. „Fiecare dintre noi avem anumite semne și simboluri, fiecare își construiește viziunea proprie, propria perspectivă și deci, propria experiență a spațiului” (Tonkiss 2014, p. 113). Deducem de aici faptul că nu suntem pur și simplu consumatori ai spațiului social, și nici că suntem constrânși numai de relațiile sociale și spațiale ce definesc cadrul acțiunilor noastre. Așa cum afirmă Alan Prout, „Copiii folosesc spațiul înconjurător în moduri care se pot suprapune, dar care pot fi și diferite de ale adulților” (Christensen & O'Brien 2003). De asemenea, cercetătorul a arătat și faptul că experiența urbană este construită social și implică procese emoționale. În acest context, copiii înțelegi ca actori sociali și *agenți* activi,

abordare care contrastează cu concepțiile anterioare, care abordează copiii ca destinatari pasivi a căror existență depinde de îngrijirea și controlul adulților, reușesc să-și organizeze și să construiască propriile interpretări asupra lumii (Corsaro 2005, p.10): „Copiii sunt *agenți* activi care își construiesc propriile culturi care sunt parte din lumea adulților, iar copilăria este o formă structurală și o componentă a societății” (Corsaro 2005).

Pentru a deveni o prezență palpabilă, practicile spațiale și semnificațiile lor pot fi capturate prin intermediul imaginilor, ca de exemplu, prin fotografii realizate de copii (Rasmussen & Smidt 2003), prin cartografiere cognitivă (Matthews 1992) sau prin desenele copiilor (Halldén 2003a, 2003b). Această abordare prin imagini este o practică obișnuită pentru abordarea geografică, spațială a mediului. Alături de imaginile produse (fotografii, desene, hărți, scheme) se adaugă povestirile, narațiunile pe baza imaginii, elemente care adaugă semnificații noi materialului dat. În această abordare interviurile, discuțiile de grup și povestirile de viață sunt cele mai frecvente strategii folosite pentru a examina practicile de zi cu zi ale copiilor în spațiul lor cotidian. Cu toate acestea, interviurile și discuțiile de grup sunt folosite mai mult pentru a explora aspecte specifice ale existenței copiilor în spațiul urban, mai mult decât în sensul explorării imaginare a spațiului trăit (Elsley 2004). Pentru a conchide, cele patru aspecte fundamentale necesare pentru a avea acces la experiența de zi cu zi a copiilor sunt forma spațială, practicile spațiale, actorul care face aceste practici și semnificațiile locului.

Termenul „narațiune” poate fi folosit astfel în diferite moduri atât cu referire la produs, cât și la procesul implicat în crearea produsului, dat fiind faptul că scurte povestiri fictive aparțin domeniului gândirii narative. După cum s-a discutat mai sus, practicile de zi cu zi formează, definesc și structurează viețile copiilor. Holloway și Valentine susțin că, „pentru a ne gândi la spațialitate și la copilărie, trebuie să ne concentrăm pe acele spații de zi cu zi în care și prin care identitățile copiilor sunt definite și remodelate” (Holloway & Valentine 2000, p. 9): „strada, locul de joacă, școala și casa”. Aceste spații de zi cu zi marchează cea mai mare parte a agendei privind studiul relațiilor copiilor cu mediul lor zilnic. Ei își definesc astfel viețile, preocupările, visele, experiențele și poveștile proprii, iar experiența urbană a copiilor este definită de aceste spații. Strada, locul de joacă, școala și casa organizează și modelează viața de zi cu zi a copiilor, timpul și dezvoltarea lor ulterioară. Ele sunt interdependente, sunt strâns legate între ele și se definesc reciproc. (Holloway și Valentine 2000)

IV.4. Abordarea etnografică

Perspectiva contemporană asupra vieții copiilor care pleacă de la considerarea lor ca actori sociali, participanți activi implicați în contexte socioculturale diverse implică adaptarea metodologică. De multe ori, repertoriul metodologic existent este inadecvat temei cercetării (Green & Hogan 2005, p. 16). Metodele etnografice pot răspunde de multe ori acestor provocări, capturând fluxul de informații oferite de subiecții copii. Abordarea etnografică implică acordarea timpului cercetătorului exclusiv copiilor, alături de ei, în mediul lor de zi cu zi, acasă sau la școală, combinând de multe ori

observația participativă cu interviul, discuțiile de grup sau jocurile creative. Amestecul metodologic este, de cele mai multe ori, abordarea cea mai potrivită în contexte specifice. Informațiile generate pot fi astfel înregistrate printr-o varietate de modalități (audio, video, film, fotografii, notate). Potențialul înregistrărilor on-line și a analizelor ce pot fi realizate este variat și uriaș (Holloway & Valentine 2001). Datele colectate urmează a fi analizate și interpretate în funcție de obiectivele cercetării și de abordarea teoretică a acesteia (Green & Hogan 2005). La această abordare se adaugă perspectiva mobilității (Büscher, Urry, Witchger 2011), sub semnul căreia întreaga realitate umană se află sub semnul mișcării, al fluidității, al transformării.

Plecând de la dubla semnificație a termenului metodă, Smith și Heshusius (1986, p.4) disting între „metodă ca logică a argumentării” și „metodă ca tehnică”. Erickson (1986, p. 120) folosește termenii „concentrare substanțială sau intenție” și „procedură pentru colectarea datelor” pentru a realiza aceeași distincție. Ambele diferențieri susțin faptul că trăsăturile definitorii ale cercetării interpretative se află în cadrul primului sens al metodei, care ar putea răspunde la întrebările „Care este natura realității ? Care este relația investigatorului cu ceea ce este investigat ? și Cum este definit adevărul ?” (Smith & Heshusius 1986, p. 8). Astfel, abordarea interpretativă privește realitatea construită social, presupunând că relația complexă dintre investigator și ceea ce este investigat ar trebui să facă parte din întrebarea de cercetare și definește cunoașterea a ceea ce actorii înșiși trăiesc în viața de zi cu zi. Acest sens al metodei ca logică a argumentării determină, de fapt, alegerea metodelor specifice de colectare și analiză a datelor. Cu toate că metodele de cercetare interpretative includ o gamă largă de proceduri, metodele etnografice sunt privilegiate datorită capacității lor de a studia semnificația.

Metodele etnografice au fost concepute inițial (Gaskins, Miller & Corsaro 2017) de către antropologii culturali ca mijloc de înțelegere a culturilor, altele decât cele proprii. Scopul a fost acela de a înțelege semnificația acțiunilor și a instituțiilor „din punctul de vedere al nativului”. Metodele etnografice rămân un pilon al antropologiei culturale și sunt folosite din ce în ce mai mult în studiul copiilor și copilăriei. Proceduri specifice de colectare și analiză a datelor au fost discutate de-a lungul timpului (Agar 1980, Gilmore & Glatthorn 1982, Stocking 1983). La acest nivel, vor fi considerate trei caracteristici ale cercetării etnografice care sunt cele mai relevante pentru studiul copiilor (Gaskins, Miller & Corsaro 2017).

Cercetarea etnografică are o abordare (1) susținută și angajată în înțelegerea realității studiate, (2) axată pe detalii și holistică, în același timp și (3) flexibilă și auto-corectivă, permițând corectarea pe parcurs. Cercetarea etnografică implică în mod obișnuit activități de teren și studiul la fața locului în care cercetătorul dobândește acces la grupul social studiat și desfășoară activități intensive de observare a acestuia în condiții naturale, pentru o perioadă de luni sau ani. Spre exemplu, pentru a interpreta ceea ce copiii fac și spun în clasa de elevi, etnograful trebuie să știe ce fac ei zi de zi: cadrele fizice și instituționale în care trăiesc, rutina zilnică, specificul activităților, credințele care le ghidează acțiunile, relațiile cu ceilalți și cadrele lingvistice,

ca și alte sisteme semiotice care mediază toate aceste contexte și activități. Aceste informații sunt colectate în mod sistematic și înregistrate sub formă de note scrise, interviuri formale și informale, materiale documentare și înregistrări audio și video (Corsaro 1982, 1985). Acesta este motivul pentru care, datorită caracterului complex și susținut al etnografiei, abordarea este potrivită studiului copiilor (Gaskins, Miller & Corsaro 2017), urmărind cu grijă lumea lor, în procesul socializării și etapele semnificative ale transformării lor în viața de zi cu zi. Etnografii pot documenta schimbări cruciale și tranziții care sunt esențiale pentru înțelegerea socializării ca proces social complex. De fapt, se poate argumenta faptul că, pe termen lung, etnografia longitudinală, urmărind perioadele cheie ale acestor procese, este necesară pentru o înțelegere contextuală a vieții copiilor (Corsaro 1990, 1992). În plus, mulți etnografi susțin importanța muncii pe teren. Ei vorbesc despre „observație participativă”, care este permanentă și presupune participarea/implicarea totală a cercetătorului. Aici cercetătorul nu doar observă în mod repetat, dar participă și ca membru al grupului, cu scopul de a deveni un participant cu drepturi depline. Dacă cercetarea are ca scop înțelegerea sensului și a organizării sociale din perspectiva celor aflați în interiorul grupului, atunci cercetătorul va deveni un membru al grupului, iar documentarea și înțelegerea realității se va realiza din interiorul acesteia. O a doua caracteristică a cercetării etnografice este aceea că este simultan microscopică și holistică (Gaskins, Miller & Corsaro 2017), în sensul în care etnografii realizează interpretări generale, dar și analize abstracte „către direcții extinse, pornind de la probleme extrem de mici” (Geertz 1973, p. 21). Pentru a se asigura că generalizările făcute sunt valabile din punct de vedere cultural, ele trebuie să se bazeze pe o acumulare a detaliilor specifice ale vieții de zi cu zi și pe reflecțiile participanților asupra lor. Dar cum simpla descrierea a ceea ce este văzut și auzit nu este suficientă, cu scopul de a oferi sens observațiilor privind activitățile și comportamentele specifice, este necesar ca cercetătorul să se angajeze într-un proces complex de interpretare. Astfel, este necesar nu numai a examina acțiunile în mod microscopic, dar este necesară și contextualizarea lor într-un sens holistic, pentru a reuși descrierea unui eveniment așa cum a fost el înțeles de actorii înșiși. Heath (1982) a susținut faptul că evenimentele ar trebui să fie contextualizate prin comparații de-a lungul timpului istoric și în diferite contexte (familii, comunități, societăți și culturi). Deși o cercetare etnografică individuală nu poate fi complet extinsă, proiectele de cercetare pe termen lung pot fi extinse, având în vedere aceste comparații. O a treia caracteristică a etnografiei se referă la faptul că este flexibilă și auto-corectivă. Spre deosebire de abordarea pozitivistă (experimentală și cvasi-experimentală) cu proceduri strict controlate și ipoteze specifice care urmează să fie testate, esența etnografiei este că „ea este o metodă dialectică sau interactivă” în care „întrebările inițiale se pot schimba în timpul cursului cercetării” (Hymes 1982, p. 24). Auto-corecția este, de asemenea, posibilă în procesul de colectare a datelor etnografice. Adesea este imposibil ca cercetătorii să știe de la bun început cum să formuleze întrebările pentru interviu, întrebări care să fie ușor de înțeles pentru subiecții a căror norme de comunicare diferă de

la o cultură la alta (Briggs 1986), cum să-și prezinte cercetarea și cum să se prezinte pe ei înșiși ca cercetători (Corsaro 1985, 1988) sau cum să se poziționeze pe scena socială într-un mod care să le permită cel mai bine observarea fenomenelor de interes (Miller & Hoogstra 1992). Înregistrarea și analiza erorilor metodologice inițiale, a unor judecăți greșite și a ceea ce Charles Briggs (1986) numește „gafe de comunicare” reprezintă tot atâtea modalități prin care etnografii obțin informații utile care duc la revizuirea procedurilor spre a se potrivi cel mai bine cerințelor anumitor situații de teren. Flexibilitatea și caracterul adaptativ al etnografiei se aplică nu numai întrebărilor de cercetare, dar și procesului de colectare a datelor, ca și analizei datelor. Spre deosebire de abordările pozitivist, analiza interpretativă a datelor etnografice nu poate fi stabilită în prealabil. Dar nici analiza nu poate fi văzută ca un pas sigur către generarea/confirmarea/infirmarea ipotezei/ipotezelor de lucru, precum într-un cadru pozitivist. Analiza interpretativă este generatoare de teorie, dar pentru că unele cadre interpretative sunt determinate cultural, categoriile descriptive nu sunt întotdeauna predeterminate. Mai degrabă ele sunt derivate printr-un proces de divizare, clasificare și evaluare iterativă. Aceasta nu înseamnă că etnograful se angajează să organizeze datele fără o schemă inițială analitică sau fără un cadru de interpretare. Ceea ce se caută este un „echilibru între părțile structurale ale cercetării, organizată și orientată de scopul înțelegerii punctului de vedere al subiecților investigați” (Miller & Sperry 1987, p. 9). Așa cum afirma Pike, citat de Gaskins, Miller & Corsaro (2017), cercetătorul începe cu un cadru descriptiv și pornește să verifice acel cadru teoretic prin verificări succesive ale datelor. Rezultatul acestui proces este o clasificare care poate confirma sau infirma regularitățile interne ale sistemului.

IV. 5. Aspecte etice

În general (Nigel & O’Kane 2017) se poate spune că în cazul preocupărilor privind etica cercetării sunt centrale două preocupări: prima se referă la consimțământul informat și a doua privind protejarea participanților la cercetare, ambele fiind problematice în contextul cercetării. Referitor la consensul informat, încă din 1995, în Statele Unite este proclamat Family Privacy Protection (Nigel & O’Kane 2017, p. 337) care stipulează obligativitatea obținerii consimțământului parental atunci când copiii sunt solicitați să participe la cercetări. Confidențialitatea este a doua problemă de avut în vedere, la fel ca și întrebarea cu privire la modul de abordare a prezentării informațiilor care au legătură cu bunăstarea cuiva.

Deși nu diferă foarte mult de cercetările cu subiecții adulți, există situații specifice care diferențiază aceste cercetări de cele ale căror subiecți sunt copiii. În parte, diferența se datorează faptului că cei mici înțeleg realitatea și au o anumită experiență a vieții de zi cu zi, diferită de cea a adulților și, în parte, au moduri diferite de a comunica. Pentru obținerea consimțământului informat, atât copiilor cât și adulților, părinții lor, li se solicită acordul. Confidențialitatea este de asemenea un subiect delicat întrucât adulții se pot aștepta să li se comunice aspecte despre viața privată sau despre gândurile copiilor de care sunt responsabili. Protecția împotriva abuzului este

complicată de faptul că cei mici sunt mai puțin capabili a se proteja decât majoritatea adulților, dar și de faptul că instituțiile care au grijă de copii au reguli speciale privind protecția copiilor.

Morrow și Richards (1996) susțin că „cea mai mare provocare etică pentru cercetătorii care lucrează alături de copii constă în diferențele de putere și statut dintre adulți și copii” (1996, p. 98). O parte a sarcinii este aceea de a echilibra balanța de putere dintre participantul copil și cercetătorul adult, pentru a permite copiilor să participe respectând propriile lor condiții. Uneori e mult mai dificil a remedia dezechilibrul de putere între copii și adulții semnificativi din viața lor, care ar putea împiedica implicarea și participarea deplină a copiilor la cercetare.

Astfel, sintetizând opiniile autorilor menționați (Morrow & Richards 1996, Hill 1997, Nigel & O’Kane 2017) pot fi schițate câteva principii directe care să sublinieze aspectele etice ale cercetării. Primul principiu este al consimțământului informat care poate prevedea includerea în cercetare a copiilor care își exprimă activ acordul privind participarea. Metoda adoptată poate fi aceea de a oferi tuturor copiilor un pachet de informații despre cercetarea care va avea loc, printr-o descriere prietenoasă a cercetării și un scurt chestionar. Copiii pot astfel să obțină informații despre cercetare, cu scopul de a spune dacă doresc să fie incluși și să discute despre acest aspect cu adulții informați. Dacă adulții au îngrijorări cu privire la participarea unui copil, aceștia trebuie informați pe deplin referitor la scopul și modalitățile în care urmează a se realiza cercetarea. Al doilea principiu se referă la faptul că orice copil participant la cercetare se poate retrage, la cererea sa, în orice moment. Astfel, copiii pot încheia un interviu ori de câte ori doresc, ei nu sunt obligați să răspundă la toate întrebările adresate și pot refuza înregistrarea pe bandă. Deși copiii sunt fericiți să fie înregistrați, de obicei, ei înșiși sunt responsabili cu acționarea device-ului, astfel încât să poată opri/porni înregistrarea ori de câte ori doresc. Al treilea principiu face referire la existența cât mai multor posibilități în ceea ce privește modul în care copiii pot participa la cercetare, în conformitate cu obiectivele studiului. Aceasta implică oferirea unor posibilități diverse, la alegerea copiilor, privind modalitățile și instrumentele de cercetare, permițându-le, într-o oarecare măsură, să-și aleagă cursul cercetării, în cadrul temei mai largi.

În ceea ce privește confidențialitatea și protecția împotriva abuzului, o trăsătură notabilă a cercetării cu copiii are la bază posibilitatea acestora de a decide ce vor și ce doresc să spună. Este important pentru copii să fie siguri privind confidențialitatea răspunsurilor și faptul că pot avea încredere în cercetători.

Referitor la participarea și implicarea copiilor în cercetare, Boyden și Ennew (1997) sugerează faptul că participarea poate însemna fie a lua parte, fie a fi prezent sau a fi conștient „că acțiunile mele sunt luate în considerare”. Deși aceasta este o distincție valoroasă, există mai multe dimensiuni ale participării la cercetare și diferite poziții pe care participanții le pot lua. Atunci când cercetarea este planificată și proiectată de către adult, participarea copiilor se realizează urmărind obiectivele și designul stabilit, dar cercetarea poate fi și participativă, copiii fiind implicați nu numai în alegerea modului în care participă personal, ci și în mod conștient, influențând direcția cercetării

și luând decizii privind difuzarea acesteia. În fiecare etapă a proiectului de cercetare, de la contactul inițial până la finalizarea acestuia, este necesară informarea permanentă a copiilor cu referire la scopul și modalitatea în care etapa următoare se va desfășura.

Un alt aspect de discutat este faptul că modul în care copiii înțeleg o situație/un context/un fapt este la fel de valabil ca oricare altul și că cei mici sunt susceptibili să aibă propriile preocupări sau întrebări, care pot fi la fel de importante ca și cele ale cercetătorului. O abordare similară se află în centrul abordării etnografice, care de curând a început să se aplice mult cercetării sociale cu copiii (Hill 1997). Există astfel, trei moduri în care cercetătorul se poate asigura de faptul că subiecții copii înțeleg sensul acțiunilor proprii legate de cercetare: 1. asigurarea relevanței temei și explicării demersului astfel încât copiii să le poată înțelege, prin organizarea unor focus-grupuri de informare; 2. fundamentarea cercetării pe experiența și realitatea imediată a copiilor și tinerilor; 3. asigurarea faptului că întrebările de cercetare merită să fie adresate, prin participarea copiilor putându-se obține răspunsuri valide. În acest sens, abordarea principală a cercetării trebuie să fie deschisă agendelor copiilor și să utilizeze tehnici de cercetare „participative” pentru a oferi copiilor controlul asupra procesului și a-i valoriza pe deplin (Hill 1997). Vorbind despre adaptarea cercetării la specificul subiecților, este recomandată existența unei game cât mai largi de instrumente care să permită flexibilitatea în abordarea contextuală (James 2015). Crearea unui repertoriu variat de tehnici verbale și non-verbale este amintită de James (2015) care subliniază avantajele utilizării unor forme de comunicare cum ar fi poveștile și desenele pentru a-i angaja pe copii, care sunt adesea mai calificați în aceste moduri de comunicare decât adulții. Deschiderea metodologică permite copiilor să participe în mod activ, să descrie evenimente concrete din viața reală, să vorbească despre probleme complexe și abstracte și să interpreteze structurile și relațiile sociale care le afectează viața.

Folosirea tehnicilor participative și implicarea copiilor prezintă avantajul echilibrării diferențelor de putere, dând nu numai copiilor un control mai mare asupra agendei de lucru, dar și mai mult timp și mai mult spațiu pentru a vorbi despre problemele semnificative pentru ei, dar și pentru a crea un context în care nu există răspunsuri corecte sau greșite, ci oportunități de interpretare și înțelegere a propriilor teme. Astfel, abordarea participativă încurajează dialogul, analizele comune și procesul de învățare. Succesul tehnicilor depinde în mare parte de context (Pretty et. al., 1995): „Pentru ca o metoda de cercetare să fie potrivită, este necesar ca ea să fie folosită în context și în dialog continuu cu cei mici.” (Nieuwenhuys 1996, p. 55). Avantajele și dezavantajele cercetării implicând copiii aflați în mediul școlar au făcut subiectul unor studii (Hirschfeld 2002, Gallacher 2008, Fuchs 2001), dar au evidențiat și beneficiile acestora (Popa 2020) precum implicarea copiilor ca actori participativi, stimularea dezvoltării încrederii în sine și a capacității de a deveni semnificativi, utilizarea mai multor metode de cercetare, deschizând drumul spre aplicarea metodologiilor multiple sau a mixului metodologic.

CAPITOLUL V ANALIZE ȘI INTERPRETĂRI

Forme de manifestare a participării sociale a copiilor în mediul școlar

V.1. Informații privind cercetarea

V.1.1. Scopul și întrebările cercetării

Scopul acestui demers este acela de a explora modul în care se manifestă *agentivitatea* elevilor mici (8-9 ani) din învățământul primar, în mediul școlar. Această descriere urmărește evidențierea specificului tipului de *agentivitate* definită ca abilitate a copiilor de a iniția acțiuni, de a alege independent, de a participa la exprimarea propriilor idei și de a le pune în practică, în mediul școlar. Desigur, așa cum s-a arătat în partea teoretică, conceptul *agentivitate* este unul complex și adesea contestat, atribuindu-i-se definiții variate. Definiția operațională pe care o vom considera aici pornește de la sensul inițial al termenului conform căruia „*agentivitatea* este un concept general înțeles în sensul de capacitate de a acționa sau de a determina schimbare”. (*Agency is a concept that is generally understood as a capacity to act or cause change.*) (Littlejohn & Foss 2009, p.27). Pentru a deveni un termen operațional, vom considera participarea activă a elevilor ca formă de manifestare a agentivității.

Întrebările care ghidează cercetarea sunt:

Cum își manifestă copiii participarea în mediul școlar?

Ce înseamnă pentru ei participare activă și implicare în viața clasei și în cadrul luării deciziilor la nivelul școlii?

Cum și unde devin elevii activi, manifestându-și agentivitatea?

Cum este percepută activitatea consiliului școlar de către elevii de 8-9 ani și de către cadrele didactice?

Abordarea temei se va realiza din interior, luând în considerare opinia celor direct implicați, elevii în cea mai mare parte, dar și profesorii și personalul școlii. Astfel, abordarea va fi din perspectiva celor direct implicați, participanți și beneficiari direcți și indirecti ai activității din cadrul școlii.

Dorim astfel să investigăm cum și în ce măsură școala reprezintă contextul în care elevii ciclului primar, din clasa a II-a, își manifestă participarea socială și în ce măsură sau dacă și prin care relații cu structurile și personalul din sistemul școlar le este permisă manifestarea *agentivității*?

Dreptul la participare cf. Art. 12 al Declarației pentru Drepturile Copilului (1989) este o temă complexă și există diverși factori care influențează modul în care acest drept este realizat în practică. Scopul prezentului demers este acela de a oferi o imagine de ansamblu dar și o descriere detaliată a unei game largi de aspecte privind tema de cercetare. Intenția noastră este aceea de a aborda diferitele aspecte privind tema participării sociale a copiilor în

mediul școlar, într-o școală din mediul urban, investigând teme precum participarea elevilor la deciziile privind organizarea timpului și spațiului școlar, privind stabilirea regulilor de disciplină sau în ceea ce privește specificul tipului de relații cu profesorii și colegii de clasă.

Prin acest demers ne propunem două direcții de cercetare:

1. Explorarea și descrierea elementelor ce țin de contextul formal al manifestării agentivității elevilor, prin analiza contextului legislativ privind participarea activă a copiilor, analizând legislația în vigoare, identificarea strategiilor de dezvoltare a școlilor prin analiza planurilor de dezvoltare instituțională pentru un număr de 25 de școli la nivel național, descrierea specificului curriculumului național oficial și schițarea caracteristicilor curriculumului ascuns la nivelul celor două clase de elevi, ca și investigarea specificului metodelor și modalităților de abordare a procesului de formare a competențelor civice și sociale de către profesori, la clasă.

2. Identificarea modului în care copiii manifestă *agentivitate* (participarea socială) în mediul școlar, într-o școală din mediul urban. Demersul are ca scop investigarea modului în care elevii mici se implică, la nivelul școlii, în ceea ce privește deciziile privind petrecerea timpului, amenajarea spațiului, desfășurarea activităților și realizarea interacțiunilor lor cu profesorii și colegii clasei. Urmărim și investigarea modului lor de raportare la activitatea consiliului clasei, ca formă de organizare a elevilor. Conștientizarea capacității de a schimba prin participare activă, având conștiința că pe ei înșiși aceste aspecte îi privesc și analiza măsurii în care sunt implicați în luarea deciziilor, reprezintă o altă subtemă de investigat. Urmărim, de asemenea, descrierea acestor experiențe în contextul structurilor relațiilor copil-spațiu și timp, în cadrul relației copil-copil, copilclasă, clasă-adult, adult-copil, definite în cadrul mediului școlar.

V.1.2. Metode utilizate

Pentru prezentul demers am considerat oportună culegerea informațiilor utilizând mai multe metode (*multimethod research*) (Brewer & Hunter 2006, Salmons 2015, 2018) preponderent calitative, incluzând interviuri semistructurate, observarea participanților, documentație video, desene, chestionare, studiul de caz, analiza documentelor și analiza comparată a acestora.

Cercetările care folosesc mai multe metode (*multimethod research*) pot fi definite „ca practică de a folosi două sau mai multe metode sau stiluri diferite de cercetare în cadrul aceluiași studiu sau program de cercetare. Spre deosebire de mixul metodologic, care implică utilizarea metodelor cantitative și calitative, abordarea *multimethod research* nu se limitează la combinarea celor două, ci mai degrabă este deschisă la o întreagă varietate de posibile combinații de metodologii” (Brewer & Hunter 2006, pp. 58 - 78).

Așa cum sublinia Salmons (2015 p. 524) combinarea metodelor calitative și cantitative a determinat apariția unor termeni precum cercetare integrală (*integral research*) (Esbjörn-Hargens 2006) sau cercetare

combinată (*combined research*) (Vogt, Gardner, & Haeffele, 2012), cercetare multimodală (Dicks și colab., 2006) sau *multimethod research* (Brewer & Hunter, 2006) sau metode multiple (*multiple methods*) (Mark 2015, p. 23, *apud* Anguera, Blanco-Villasenor, Losada 2018). Totuși, ceea ce observă Salmons (2015) este faptul că Brewer și Hunter (2006, p.64), consideră amestecul de metode ca implicând utilizarea de metode calitative și cantitative de cercetare, dar unele teme pot fi explorate mai degrabă prin combinarea a două sau mai multe metode cantitative (ex. chestionarul și experimentul) sau mai degrabă prin metode calitative (ex. analiza documentelor și observația). Cu alte cuvinte, *multimethod strategy* se concentrează mai puțin pe combinarea unor metode diferite, cât pe explorarea unei teme utilizând mai multe metode de cercetare din aceeași categorie. Autorii atrag atenția asupra importanței diferențelor dintre mixul metodologic și metodele multiple de cercetare utilizate în obținerea informațiilor, ambele fiind folosite în abordarea temelor complexe ale realității (Anguera, Blanco-Villasenor, Losada 2018).

Indiferent care sunt metodele de cercetare utilizate, Brewer și Hunter (2006) consideră faptul că există câteva întrebări de bază, valabile pentru toate investigațiile științifice, ale căror răspunsuri demonstrează dacă rezultatele obținute se bazează pe o cercetare sistematică, deschisă, reproductibilă, fiabilă, validă și credibilă. Aceste întrebări ar putea fi: La ce nivel teoria explică rezultatele cercetării ?, Cât de bine o teorie explică rezultatele în comparație cu alte teorii ?, Cum ar putea informațiile culese să fie influențate de metodele folosite pentru obținerea lor ?, Cât de bine au fost operaționalizate conceptele teoretice ?, În ce măsură concluziile obținute pot fi generalizabile ?, În ce măsură metodele utilizate oferă informații reprezentative pentru domeniul investigat ? (Brewer & Hunter 2006, p. 186) În ciuda utilizării de metode multiple de obținere a informațiilor privind participarea activă a copiilor și manifestarea agentivității lor în spațiul școlar, rămâne discutabil aspectul reprezentativității statistice, prin raportarea rezultatele obținute la întreaga populație școlară din învățământul primar, adică 924548 de elevi, școlarizați în anul 2018 (INS 2019).

Este dificil de prevăzut modul în care aspectul avut în atenție variază în funcție de factori precum mediul de rezidență, statutul socio-economic al familiei de proveniență, frecventarea școlii etc. Cu scopul de a fundamenta rezultatele prezentului demers, acestea au fost raportate la concluziile cercetărilor relevante în domeniu. Vom invoca aici și limitările metodologice ce rezidă din specificul vârstei copiilor investigați (8-9 ani), dar și din faptul că această vârstă, cel puțin la nivel național, rar a făcut obiectul unor investigații și cercetări privind manifestarea agentivității în spațiul școlar. Acest ultim argument constituie în egală măsură un dezavantaj, dar și un avantaj pentru rezultatele acestei cercetări.

Astfel, de-a lungul anilor școlari 2018 - 2019 și 2019 - 2020, într-o școală primară din mediul urban au fost utilizate metode diferite de colectare a datelor, aplicându-se următoarele metode celor două clase a II-a (40 elevi de 8 și 9 ani) avute în atenție:

1. Observația dirijată a constat în observarea celor două clase de elevi având în atenție specificul clasei, relațiile elevilor cu spațiul și mediul școlar (holuri, baie, spații intermediare, teren de joacă/fotbal), interacțiunile

existente în cadrul relațiilor elev-elev, elev-profesor, zilnic, în intervalul 8.00 – 17.00, în anii școlari 2018-2019 și 2019-2020. Înregistrarea observațiilor s-a constituit într-un jurnal de observații (Anexa 1), cuprinzând subpunctele timp școlar, spațiu școlar, relații profesor-elev, elev-elev, observațiile au fost notate într-un tabel, marcând data, locul, observația/observațiile relevante în ceea ce privește modul de participare și implicare a elevului/elevilor (acceptare/neacceptare/comentare/argumentare a punctului de vedere) și implicarea elevului/elevilor la organizarea, decizia finală luată privind respectivul aspect.

2. Focus grup cu tema „*De ce vin la școală?*” (19.09.2019) și „*Cum rezolv?*”(11 și 12.06.2020), organizat cu cei 20 de elevi ai clasei a II-a. Pentru primul focus-grup răspunsurile au fost înregistrate în scris (Anexa 2), iar pentru al doilea, înregistrarea video s-a realizat prin aplicația Microsoft Teams, în zilele de 11 și 12.06.2020, durata totală a înregistrărilor fiind de 75.44 min (Anexa 3).

3. Chestionar scris cu tema „*Participarea elevilor*”, adresat copiilor care au completat răspunsurile, în data de 10.06.2020, colectându-se 19 foi cu răspunsuri scrise. (Anexa 4)

4. Chestionar online cu tema „*Activitatea Consiliului elevilor în școala ta*”, completat online, în data d 24.05.2020, folosind aplicația Google Forms, s-a adresat unui grup de 20 elevi, colectându-se 20 de răspunsuri (Anexa 5).

5. Chestionar scris cu tema „*Clubul de educație socială - Așteptări*”, adresat celor 40 de elevi ai claselor a II-a, rezultând 40 de foi de răspuns, aplicat în data de 3 octombrie 2019. (Anexa 6)

6. Desene ale celor 40 copii, elevi ai claselor a II-a. S-au colectat 107 desene (cu temele *Clasa mea*, *Colegul meu preferat*. (Anexa 7)

7. Narațiunile copiilor privind desenele realizate. 10 narațiuni ale copiilor pe tema „Ce înseamnă participare?”, înregistrate prin aplicația Microsoft Teams, în cadrul focus grupului organizat în data de 12.06.2020, cu durata de 28:17 sec. (Anexa 8).

8. Harta desenată cu tema *Drumul de acasă la școală*, cele 20 de desene ale copiilor realizate în perioada februarie-martie 2020. (Anexa 9)

9. Studiul de caz - forme de manifestare a agentivității în cadrul grupului de elevi, înregistrat audio și video, utilizând aplicația Microsoft Teams, iunie 2020. (Anexa 10)

10. Interviu semistrukturat cu profesorii claselor, patru profesori (învățătorul clasei, profesor arte plastice, profesor educație fizică și director adjunct). Înregistrarea interviurilor semistrukturate s-a realizat audio, în perioada septembrie – noiembrie 2019, totalizând 125,45 minute înregistrare.(Anexa 11)

11. Chestionar cu tema „*Activitatea Consiliului elevilor*”, folosind aplicația Google Forms, s-a adresat unui grup de 82 cadre didactice, completat online, în urma postării în mediul online. (Anexa 12)

12. Analiza comparativă și analiza de conținut a legislației naționale privind dreptul la participare activă a copiilor și elevilor în mediul școlar, ca formă de manifestare a *agentivității*.

13. Analiza de conținut a planurilor de dezvoltare instituțională (25 dedocumente) și a altor 129 de documente manageriale elaborate de școli gimnaziale cu clasele pregătitoare-VIII, din 14 școli din mediul urban și 11 școli din mediul rural, care sunt disponibile pe paginile web ale instituțiilor de învățământ.

I. Contexte formale

1. Aspecte legislative – analiza contextului legislativ privind susținerea implicării active a elevilor la procesul de luare a deciziilor în cadrul școlii

2. Școala ca mediu de participare – strategiile planului de dezvoltare

3. Curriculum oficial și ascuns

4. Profesorul, metodele și modalitățile de abordare a procesului de formare a competențelor civice și sociale – metode centrate pe elev

I. Experiențe ale copiilor

1. Timpul și spațiul școlar

2. Relațiile elevilor cu profesorii

3. Relațiile elevilor cu ai lor colegi și prieteni

4. Disciplina și regulile de disciplină

5. Consiliul elevilor

6. Conștientizarea capacității de a schimba prin participare activă

V.1.3. Aspecte etice

Considerând prezentul demers ca făcând parte din categoria „cercetărilor sensibile” (Jupp 2010) preocuparea privind respectarea aspectelor etice este legitimă. Astfel, preocupările noastre au fost centrate în jurul a două direcții (Nigel & O’Kane 2017): 1. Obținerea consimțământului informat din partea părinților și a copiilor participanți la cercetare și 2. asigurarea protejării identității participanților la cercetare, ambele fiind problematice în contextul cercetării. În acest sens, înaintea demarării cercetării, cu ocazia primei întâlniri cu părinții claselor (13.09.2019), aceștia au fost informați cu privire la scopul și specificul demersului de cercetare, părinții primind spre completare Formularul de Consimțământ privind participarea elevilor la cercetare (Anexa 13). Copiii au fost, de asemenea informați privind scopul și obiectivele cercetării desfășurate în cadrul clubului de educație socială, solicitându-li-se completarea unui chestionar de așteptări (Anexa 6). Confidențialitatea reprezintă un al doilea aspect avut în vedere, asigurându-ne de faptul că tuturor participanților la cercetare le va fi garantată confidențialitatea, evitând expunerea chipurilor sau a altor elemente specifice de identificare a persoanelor participante. În ceea ce privește respectarea principiului transparenței, am oferit informații despre actualul demers tuturor celor care le-au solicitat, iar rezultatele cercetării au fost comunicate părinților, copiilor, cadrelor didactice și conducerii școlii în care a avut loc cercetarea, cu ocazia întâlnirii cu părinții (18.06.2020), așa cum reiese și din desfășurătorul prezentat în Anexa 14.

V.2. DESCRIEREA CONTEXTELOR FORMALE

V.2.1. Analiza contextului legislativ privind susținerea implicării active a elevilor la procesul de luare a deciziilor în cadrul școlii

Pentru analiza contextului legislativ privind susținerea participării elevilor la deciziile școlii am luat în considerare cele mai importante documente care, în spațiul școlar, reglementează aspectele privind participarea elevilor la procesul de luare a deciziilor și participare activă la viața școlii. Astfel, apelând la analiza documentelor, respectiv a legislației în vigoare, am realizat o comparație a trei regulamente de funcționare, emise în perioade diferite, începând cu anul 2005, pentru a evidenția diferențele de abordare, elementele adăugate sau retrase din legislație.

Încă din anul 1989, anul ratificării de către România a Convenției pentru Drepturile Copilului (cf. Legii nr. 18/1990 pentru ratificarea Convenției cu privire la drepturile copilului publicată în Monitorul Oficial nr. 314 din 13 iunie 2001), legislația românească s-a adaptat continuu, adăugând elemente normative în favoarea copiilor ca participanți activi, recunoscându-li-se astfel drepturile. Pentru realizarea demersului de identificare a prevederilor legale privind dreptul de participare a copiilor reflectat în legislația românească am folosit ca metodă de cercetare analiza legislației naționale cu privire la dreptul elevilor de participare activă și implicarea lor în demersul de luare a deciziilor la nivelul școlii și în orice activitate educativă care îi vizează.

Cadrul general al participării elevilor este conturat de prevederile Constituției României (1991) și ale Legii educației naționale nr. 1/2011. Constituția menționează faptul că valorile supreme sunt „demnitatea omului, drepturile și libertățile cetățenilor, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic. (art. 3). Constituția României stipulează: egalitatea dintre cetățeni (art.16), libertatea conștiinței, libertatea religioasă și libertatea de exprimare (art. 29 și 30); dreptul la educație (art.32); dreptul la asociere (art. 40); dreptul la identitate și la oportunități egale (art. 6); protecția cetățenilor împotriva oricăror forme de discriminare (art. 42).

Organizația școlară presupune existența unor structuri de resurse umane și materiale, legislative, dirijate spre atingerea unor finalități prestabilite, așa cum sunt definite în Legea educației naționale nr. 1/2011 actualizată, cu modificările și completările ulterioare care prevede la Art. 2, al. (3) *„Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii. Art. 4: Educația și formarea profesională a copiilor, a tinerilor și a adulților au ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini, necesare pentru:*

a. împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții; b. integrarea socială și **participarea cetățenească activă** în societate; c. ocuparea unui loc de muncă și **participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile**; d. formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural; e. educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului; f. cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moralcivice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural” .(Legea educației naționale nr. 1/2011)

Astfel, Art. 67 al. (1) menționează: „Curriculumul național pentru educația timpurie este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficiențe de dezvoltare.”. (Legea educației naționale nr. 1/2011)

Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, anexa la O.M.E.N.C.Ș nr. 5079 /2016, Art.2, al.3, cuprinde prevederi referitoare la reprezentarea elevilor prin intermediul reprezentanților consiliului de elevi în cadrul formal al comisiilor organizate la nivelul școlii, ca și faptul că elevii reprezentanți ai consiliului școlar participă la elaborarea proiectului de organizare și funcționare a unității de învățământ, ca și la elaborarea altor propuneri care se supun, spre dezbateră, în consiliul profesoral (Art. 2, al. 3 și 4, *alineat modificat prin art. I pct. 2 din Ordinul M.E.N. nr. 3027/2018, în vigoare de la 22 ianuarie 2018*). Este subliniată astfel importanța participării forului reprezentativ al elevilor la luarea deciziilor școlii, înlesnind accesul la informare și consultare „Conducerile unităților de învățământ își fundamentează deciziile pe dialog și consultare, promovând participarea părinților la viața școlii, respectând dreptul la opinie al elevului și asigurând transparența deciziilor și a rezultatelor, printr-o comunicare periodică, adecvată a acestora” (O.M.E.N.C.Ș nr. 5079 /2016, Cap.II, Art.3, al.2)

În Regulament referirile se fac cu privire la activitatea consiliului elevilor astfel încât să participe cu atribuții de reprezentare și informare: Art. 19, al. (2) „La ședințele consiliului de administrație în care se dezbate aspecte privind elevii, președintele consiliului de administrație are obligația de a convoca reprezentantul consiliului școlar al elevilor, care are statut de observator. (3) Reprezentantul elevilor din liceu și din învățământul postliceal participă la toate ședințele consiliului de administrație, având statut permanent, cu drept de vot, conform procedurii de alegere a elevului reprezentant în consiliul de administrație al unităților de învățământ preuniversitar”. (Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, anexa la O.M.E.N.C.Ș nr. 5079 /2016). De asemenea, Art. 80, al.1 asigurând funcția de reprezentare, „În cadrul comisiilor prevăzute la art. 79 alin. (2) lit. în b) Comisia de evaluare și asigurare a calității; în f) Comisia pentru prevenirea și eliminarea violenței, a faptelor de corupție și discriminării în mediul școlar

și promovarea interculturalității și în g) Comisia pentru programe și proiecte educative sunt cuprinși și reprezentanți ai elevilor și ai părinților, tutorilor sau ai susținătorilor legali, nominalizați de consiliul școlar al elevilor, respectiv comitetul/asociația de părinți, acolo unde există”. (alineat modificat prin art. I pct. 30 din Ordinul M.E.N. nr. 3027/2018, în vigoare de la 22 ianuarie 2018).

Față de Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar din 2005 (cf. Ordin nr. 4925 din 8 septembrie 2005), care cuprindea referiri la drepturile și responsabilitățile elevului, în Capitolul VII, unde existau secțiuni referitoare la: dobândirea calității de elev (secțiunea 1), exercitarea calității de elev (Secțiunea a 2-a) drepturile elevilor (Secțiunea a 3-a), îndatoririle elevilor (secțiunea a 4-a), recompensele elevilor (secțiunea a 5-a) și sancțiunile aplicate elevilor (secțiunea a 6-a), în ultima versiune a Regulamentului, Titlul VII, Elevi, cuprinde Capitolul I, Dobândirea și exercitarea calității de elevi, Capitolul II, Activitatea educativă extrașcolară, Capitolul III, Evaluarea copiilor/elevilor și Capitolul IV, Transferul copiilor și elevilor (cf. O.M.E.N.C.Ș nr. 5079 din 2016).

La o analiză atentă privind conținutul Regulamentului de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ preuniversitar (2005, 2014, 2016) se observă modificări substanțiale de la o formă la alta a acestui document, începând cu anul 2005, în direcția reducerii treptate a prevederilor privind beneficiarii primari ai educației, elevii. Astfel, vom supune analizei trei variante ale prezentului Regulament, prima variantă legiferată prin Ordin nr. 4925 din 8 septembrie 2005 pentru aprobarea *Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar* care a fost abrogat prin Ordinul nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea *Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar* și care a fost, la rândul său, abrogat prin O.M.E.N.C.Ș nr. 5079 din 2016 privind *Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*.

Astfel, pentru a identifica diferențele, am recurs la analiza comparativă a celor trei regulamente cu scopul de a identifica diferențele în ceea ce privește abordarea și atenția acordată de legislator temei participării și implicării elevilor în ceea ce privește deciziile la nivelul școlii. La o primă analiză (Tabel 2), din punct de vedere al conținutului, tabelul evidențiază modificările privind capitolul elevi. Cu privire strictă la dreptul de participare a elevilor, varianta din 2005 prevedea, ca element de noutate față de documentele anterioare acestui an, la art. **Art. 105** (1) „În fiecare unitate de învățământ de stat sau particular se constituie **consiliul elevilor**, format din liderii elevilor de la fiecare clasă. (2) **Consiliul elevilor** funcționează în baza unui regulament propriu, avizat de conducerea unității de învățământ și care este anexa la regulamentul intern. (3) **Consiliul elevilor** își desemnează reprezentanții, elevi din clasele IX-XII/XIII sau din învățământul postliceal, pentru a participa la ședințele consiliului de administrație al unității de învățământ”. (Ordin nr. 4925 din 8 septembrie 2005 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar). Cu privire la **dreptul**

de asociere și dreptul de reuniune Art. 107 al.(1) „*Elevilor din învățământul preuniversitar de stat și particular le este garantată, conform legii, libertatea de asociere în cercuri și în asociații științifice, culturale, artistice, sportive sau civice, care se organizează și funcționează pe baza unui statut propriu, aprobat de directorul unității de învățământ*”. (Ordin nr. 4925 din 8 septembrie 2005 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar) Cu privire la **libertatea de a redacta și difuza reviste și publicații** proprii, realizate de elevi, Art. 108 (1) prevede „*În unitățile de învățământ de stat și particular, conform legii, libertatea elevilor de a redacta și a difuza reviste/publicații școlare proprii este garantată*”. (Ordin nr. 4925 din 8 septembrie 2005 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar) Regulamentul din 2014 cf. Ordin 5115/15.12.2014, utilizează sintagma „elevii, beneficiari primari ai învățământului preuniversitar” iar „Art. 120 specifică faptul că (1) *Antepreșcolarii, preșcolarii și elevii se bucură de toate drepturile constituționale, precum și de egalitate în toate drepturile conferite de calitatea de beneficiar primar al educației. (2) Elevii și părinții, tutorii sau susținătorii legali ai acestora au dreptul să fie consultați și să-și exprime opțiunea pentru disciplinele din curriculum la decizia școlii aflate în oferta educațională a unității de învățământ, în concordanță cu nevoile și interesele de învățare ale elevilor, cu specificul unității de învățământ și cu nevoile comunității locale/partenerilor economici*”. (Ordinul nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar) Cu privire la **dreptul de asociere și dreptul de reuniune** „Art. 135 (1) *Elevilor din învățământul preuniversitar de stat și particular/confesional le este garantată, conform legii, libertatea de asociere în cercuri și în asociații științifice, culturale, artistice, sportive sau civice, care se organizează și funcționează pe baza unui statut propriu, aprobat de directorul unității de învățământ*”. (Ordinul nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar) Capitolul 3. Consiliul elevilor Art. 164 – „(1) *Fiecare clasă își va alege reprezentantul în consiliul elevilor, o dată pe an, la începutul primului semestru. Votul este secret, iar elevii vor fi singurii responsabili de alegerea reprezentantului lor. Profesorii nu au drept de vot și nici nu le este permisă influențarea deciziei elevilor.*(2) *În fiecare unitate de învățământ de stat, particular și confesional se constituie consiliul elevilor, format din reprezentanții elevilor de la fiecare clasă.* Art. 165 (1) *Consiliul elevilor este structură consultativă și partener al unității de învățământ și reprezintă interesele elevilor din învățământul preuniversitar la nivelul unității de învățământ.*(2) *Prin consiliul elevilor, elevii își exprimă opinia în legătură cu problemele care îi afectează în mod direct.*(3) *Consiliul elevilor funcționează în baza unui regulament propriu, adaptat la specificul și nevoile unității de învățământ, elaborat pe baza unui regulament-cadru stabilit de Consiliul național al elevilor.*(4) *Consiliul profesoral al unității de învățământ desemnează un cadru didactic care va stabili legătura între corpul profesoral*

și consiliul elevilor. (5) Conducerea unității de învățământ sprijină activitatea consiliului elevilor, prin punerea la dispoziție a logisticii necesare desfășurării activității acestuia și a unui spațiu pentru întrunirea Biroului executiv și Adunării generale a respectivului consiliu al elevilor. Fondurile pentru logistică și altele asemenea se asigură din finanțarea suplimentară”.

(Ordinul nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar) Art. 166 „*Consiliul elevilor are următoarele atribuții: a) reprezintă interesele elevilor și transmite consiliului de administrație, directorului/directorului adjunct și consiliului profesoral punctul de vedere al elevilor referitor la problemele de interes pentru aceștia; b) apără drepturile elevilor la nivelul unității de învățământ și sesizează încălcarea lor; c) se autosesizează cu privire la problemele cu care se confruntă elevii, informând conducerea unității de învățământ despre acestea și propunând soluții; d) sprijină comunicarea între elevi și cadre didactice; e) dezbate propunerile elevilor din școală și elaborează proiecte; f) poate iniția activități extrașcolare, serbări, evenimente culturale, concursuri, excursii; g) poate organiza acțiuni de strângere de fonduri pentru copiii cu nevoi speciale, pe probleme de mediu și altele asemenea; h) sprijină proiectele și programele educative în care este implicată unitatea de învățământ; i) propune modalități pentru a motiva elevii să se implice în activități extrașcolare; j) dezbate proiectul Regulamentului de organizare și funcționare a unității de învățământ; k) se implică în asigurarea respectării Regulamentului de organizare și funcționare a unității de învățământ; l) organizează alegeri pentru funcțiile de președinte, vicepreședinte, secretar, la termen sau în cazul în care aceștia nu își îndeplinesc atribuțiile. (2) Pentru unitățile de învățământ care au doar clase din învățământul primar și gimnazial, președintele consiliului elevilor este ales dintre elevii claselor VII – VIII. (3) Președintele consiliului elevilor participă, cu statut de observator, la ședințele consiliului de administrație al unității de învățământ, la care se discută aspecte privind elevii, la invitația scrisă a directorului unității de învățământ. În funcție de tematica anunțată, președintele consiliului elevilor poate desemna alt reprezentant al elevilor ca participant la anumite ședințe ale consiliului de administrație. Președintele consiliului elevilor, elev din învățământul liceal sau postliceal, activează în Comisia de evaluare și asigurare a calității. (4) Președintele consiliului elevilor din unitatea de învățământ are următoarele atribuții: a) colaborează cu responsabilii departamentelor consiliului elevilor; b) este membru în structura superioară de organizare a elevilor, consiliul județean al elevilor/ consiliul elevilor din municipiul București; c) conduce întrunirile consiliului elevilor din unitatea de învățământ; d) este purtătorul de cuvânt al consiliului elevilor din unitatea de învățământ; e) asigură desfășurarea discuțiilor într-un spirit de corectitudine, precum și respectarea ordinii și a libertății de exprimare; f) are obligația de a aduce la cunoștința consiliului de administrație al unității de învățământ problemele discutate în cadrul ședințelor consiliului elevilor; g) propune excluderea unui membru, în cadrul Biroului executiv și al Adunării generale, dacă acesta nu își respectă*

atribuțiile sau nu respectă regulamentul de funcționare a consiliului. (5) Mandatul președintelui consiliului elevilor este de maximum doi ani. Membrii consiliului elevilor din unitatea de învățământ au datoria de a prezenta consiliului de administrație, respectiv consiliului profesoral, problemele specifice procesului instructiv educativ cu care se confruntă colectivele de elevi. (4) Tematica discuțiilor va avea ca obiectiv eficientizarea derulării procesului instructiv-educativ, îmbunătățirea condițiilor de studiu ale elevilor și organizarea unor activități cu caracter extrașcolar de larg interes pentru elevi, activități care sunt, ca desfășurare, de competența unității de învățământ. (5) Consiliul de administrație al unității de învățământ va aviza proiectele propuse de președintele consiliului elevilor, dacă acestea nu contravin normelor legale în vigoare. (6) Elevii care au obținut în anul școlar anterior o notă la purtare sub 9 nu pot fi aleși ca reprezentanți în consiliul elevilor. (7) Fiecare membru al consiliului elevilor are dreptul de a vota prin Da sau Nu sau de a se abține de la vot. Votul poate fi secret sau deschis, în funcție de hotărârea consiliului elevilor. Art. 175 – Structurile asociative ale elevilor sunt: a) Consiliul județean al elevilor/Consiliul municipal al elevilor din București; b) Consiliul regional al elevilor; c) Consiliul național al elevilor. Art. 176 – (1) Consiliul național al elevilor reprezintă interesele elevilor din învățământul preuniversitar de stat, particular și confesional autorizat/acreditat din România la nivel național și este format din 43 de membri. (2) Consiliul național al elevilor este structură consultativă și partener al Ministerului Educației Naționale. Consiliile județene/al municipiului București ale elevilor reprezintă structuri consultative și sunt parteneri ai inspectoratelor școlare”. (Ordinul nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar)

Regulamentul din 2014 este documentul care acordă o atenție specială modului de organizare și rolului consiliului elevilor, fiind, din punctul de vedere al participării elevilor la deciziile școlii, un document valoros, util și necesar în contextul asigurării dreptului de participare a elevilor. Spre deosebire de acesta, forma regulamentului din 2016, în vigoare, prevede o singură referire la activitatea consiliului elevilor care se face atunci când se specifică, în Art. 108, al.4, faptul că „Activitățile educative extrașcolare sunt stabilite în consiliul profesoral al unității de învățământ, împreună cu consiliul elevilor, în conformitate cu opțiunile elevilor și ale consiliului reprezentativ al părinților și ale asociațiilor părinților, acolo unde acestea există, a tutorilor sau a susținătorilor legali, precum și cu resursele de care dispune unitatea de învățământ”. (alineat modificat prin art. I pct. 35 din Ordinul M.E.N. nr. 3027/2018, în vigoare de la 22 ianuarie 2018, în OMENCS 5079/2016, Art. 108, Al. 4). Așa cum s-a evidențiat, rolul de reprezentare și de participare la conducerea și gestionarea școlii este atribuit exclusiv reprezentantului Consiliului elevilor la nivel liceal, dar și acesta cu limitare de competență doar la nivel de participare în cadrul Consiliului de administrație al școlii.

Tabel 2. Analiză comparativă - Capitolul Elevi în Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar 2005, 2014 și 2016.

Capitolul elevi în cadrul Regulamentului cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar		
Ordin nr. 4925 din 8 septembrie 2005	Ordinul nr. 5.115 din 15 decembrie 2014	Ordin nr. 5079 din 31 august 2016
<p>Capitolul VIII: Elevii</p> <p>Secțiunea 1: Dobândirea calității de elev Art. 91, Art.92</p> <p>Secțiunea 2: Exercițarea calității de elev Art. 93 - 96</p> <p>Secțiunea 2: Exercițarea drepturile elevilor Art. 97 - 109.</p> <p>Secțiunea 4: Îndatoririle elevilor Art. 110 - 114</p> <p>Secțiunea 5: Recompensarea elevilor Art. 115 - 117</p> <p>Secțiunea 6: Sancțiuni aplicate elevilor Art. 118 – 134</p> <p>Secțiunea 7: Transferul elevilor Art. 135 – 149</p> <p>Secțiunea 8: Încetarea calității de elev Art. 150</p>	<p>Titlul VII – Beneficiarii primari ai învățământului preuniversitar</p> <p>Capitolul 1 – Dobândirea și exercitarea calității de beneficiar primar al educației</p> <p>Capitolul 2 – Statutul beneficiarilor primari ai educației.....</p> <p>Secțiunea 1 – Drepturile beneficiarilor primari ai educației</p> <p>Secțiunea 2 – Obligațiile beneficiarilor primari ai educației</p> <p>Secțiunea 3 – Recompense și sancțiuni ale beneficiarilor primari ai educației</p> <p>Capitolul 3 – Consiliul elevilor</p> <p>Capitolul 4 – Activitatea educativă extrașcolară.....</p> <p>Capitolul 5 – Evaluarea beneficiarilor primari ai educației</p> <p>Secțiunea 1 – Evaluarea rezultatelor învățării. Încheierea situației școlare</p> <p>Secțiunea 2 – Examenele organizate la nivelul unităților de învățământ</p> <p>Capitolul 6 – Transferul beneficiarilor primari ai educației.....</p>	<p>TITLUL VII</p> <p>Elevii</p> <ul style="list-style-type: none"> • CAPITOLUL I Dobândirea și exercitarea calității de elevi • CAPITOLUL II Activitatea educativă extrașcolară • CAPITOLUL III Evaluarea copilor/elevilor • CAPITOLUL IV Transferul copilor și elevilor <p>CAPITOLUL I</p> <p>Dobândirea și exercitarea calității de elevi</p> <p>Art. 96. - Beneficiarii primari ai educației sunt antepreșcolarii, preșcolarii și elevii.</p> <p>Art. 97. - (1) Dobândirea calității de preșcolar/elev se obține prin înscrierea într-o unitate de învățământ.</p> <p>(2) Înscrierea se aprobă de către consiliul de administrație, cu respectarea legislației în vigoare, a prezentului regulament și a regulamentul de organizare și funcționare al unității, ca urmare a solicitării scrise a părinților, tutorilor sau susținătorilor legali.</p>

Concluzionând, vom considera faptul că în ceea ce privește conținutul prevederilor legale privind participarea elevilor la luarea deciziilor în școală și manifestarea *agentivității*, premisele legale sunt schițate în mod diferit și inegal, așa cum am arătat mai sus. Dacă în regulamentul din 2014 consiliul elevilor îi este dedicat un capitol special, menționate fiind inclusiv detalii privind organizarea, constituirea și desfășurarea activității consiliului elevilor, în documentul echivalent din 2016, în vigoare, și care îl abrogă pe cel din 2014, activitatea consiliului este menționată doar raportat la alte contexte ale școlii. Astfel, fără a menționa aspecte ce privesc organizarea și funcționarea acestui for al elevilor, legiuitorul menționează prezența consiliului elevilor (OMENCS 5079/2016, Art. 2, aln. 3, 4) la elaborarea proiectului regulamentului de organizare și funcționare a unității de învățământ, alături de profesori și părinți, ca și menționarea rolului consultativ al elevilor pe lângă conducerea școlii, cu privire la îndeplinirea atribuțiilor ce îi revin. Și la ședințele consiliului profesoral directorul poate invita, în funcție de tematica dezbătută, reprezentanți desemnați ai consiliului elevilor. Și la nivelul consiliului clasei participă reprezentantul elevilor clasei respective (OMENCS 5079/2016, Art. 60) desemnat prin vot secret de către elevii clasei (de altfel, singura referire la modalitatea de alegere a reprezentantului clasei) care amintește de rolul consiliului elevilor ca factor consultativ în cadrul CEAC (Comisiei pentru evaluare și asigurarea calității), în cadrul Comisiei pentru prevenirea și eliminarea violenței, a faptelor de corupție și discriminării în mediul școlar și promovarea interculturalității precum și în cadrul Comisiei pentru programe și proiecte educative. Tot privind consultarea beneficiarilor primari ordinul din 2014 (ROFUIP 2014, cf. Ordin 5115/15.12.2014, Art. 120, al.2) prevedea consultarea și posibilitatea exprimării opțiunii elevilor privind alegerea ofertei curriculum la decizia școlii, fapt ce nu este prevăzut și în ultima variantă, cea în vigoare, a regulamentului din 2016 (OMENCS 5079/2016).

Statutul elevului completează lista documentelor care stabilesc drepturile elevilor în mediul școlar. Aprobabil prin Ordin de ministru nr. 4742/10.08.2016, *Statutul elevului* completează prevederile documentelor anterioare, reglementând drepturile și îndatoririle beneficiarilor primari ai educației, elevii. Art. 4 menționează faptul că „*Învățământul preuniversitar este centrat pe elev*” (OM nr. 4742/10.08.2016). Toate deciziile majore sunt luate prin consultarea reprezentanților elevilor, respectiv a Consiliului Național al Elevilor și a altor organisme reprezentative ale elevilor. Dintre drepturile educaționale sunt specificate cf. Art. 7, aln.c) „*dreptul de a fi consultați și de a-și exprima opțiunea pentru disciplinele din curriculum la decizia școlii, aflate în oferta educațională a unității de învățământ, în concordanță cu nevoile și interesele de învățare ale elevilor, cu specificul școlii și cu nevoile comunității locale/partenerilor economici; i) dreptul de proprietate intelectuală asupra rezultatelor obținute prin activitățile de cercetare-dezvoltare, creație artistică și inovare, conform legislației în vigoare și a eventualelor contracte dintre părți; l) dreptul de a contesta rezultatele*

evaluării lucrărilor scrise; m) dreptul de a beneficia de discipline din curriculumul la decizia școlii, în vederea obținerii de trasee flexibile de învățare. p) dreptul de a învăța într-un mediu care sprijină libertatea de expresie fără încălcarea drepturilor și libertăților celorlalți participanți. Libertatea de exprimare nu poate prejudicia demnitatea, onoarea, viața particulară a persoanei și nici dreptul la propria imagine. Nu se consideră libertate de expresie următoarele manifestări: comportamentul jignitor față de personalul din unitatea școlară, utilizarea invectivelor, limbajului trivial, alte manifestări ce încalcă normele de moralitate; a) dreptul de a oferi feedback semestrial cadrelor didactice care predau la clasă, prin fișe anonime. Elevii beneficiază de următoarele drepturi de asociere: a) dreptul de a forma, adera și participa la grupuri, organizații, structuri sau mișcări care promovează interesele elevilor, inclusiv la grupuri și organizații non-formale, economice, sociale, recreative, culturale sau altele asemenea, în condițiile legii; b) dreptul la protest, în condițiile prevăzute de legislația în vigoare, fără perturbarea orelor de curs; c) dreptul la reuniune, în afara orarului zilnic. Activitățile pot fi organizate în unitatea de învățământ preuniversitar, la cererea grupului de inițiativă, numai cu aprobarea consiliului de administrație. Exercițarea dreptului la reuniune nu poate fi supusă decât acelor limitări care sunt prevăzute de lege și care sunt necesare într-o societate democratică, în interesul siguranței naționale, al ordinii publice, pentru a proteja sănătatea și moralitatea publică sau drepturile și libertățile altora; d) dreptul de a participa la ședințele Consiliului Elevilor, în condițiile prevăzute de prezentul statut; e) dreptul de a fi ales și de a alege reprezentanți, fără nicio limitare sau influențare din partea personalului didactic sau administrativ; f) dreptul de a publica reviste, ziare, broșuri și alte materiale informative, precum și de a le distribui elevilor din unitatea de învățământ preuniversitar, fără obligația unității de învățământ de a publica materialele. Este interzisă publicarea și distribuirea de materiale care aduc atingere securității naționale, ordinii publice, drepturilor și libertăților cetățenești, constituie atacuri xenofobe, denigratoare sau discriminatorii. Capitolul al V-lea se referă la Reprezentarea elevilor. Art. 30 prevede următoarele moduri de asociere în vederea reprezentării drepturilor și intereselor elevilor, aceștia se pot asocia în: a) consiliul elevilor; b) asociațiile reprezentative ale elevilor. Moduri de reprezentare Art. 31: Interesele și drepturile elevilor sunt reprezentate și apărute prin: a) participarea reprezentanților elevilor în organisme, foruri, consilii, comisii și alte organisme și structuri asociative care au impact asupra sistemului educațional; b) participarea reprezentanților elevilor aleși în organisme administrative și forurile decizionale sau consultative din cadrul unității de învățământ liceal și profesional; c) participarea reprezentantului elevilor în Consiliul de Administrație al unității de învățământ, conform legii; d) depunerea de memorandumuri, petiții, plângeri, solicitări sau altele asemenea, după caz; e) transmiterea de comunicate de presă, luări publice de poziție și alte forme de comunicare publică; f) alte modalități de exprimare a doleanțelor, drepturilor și poziției reprezentanților elevilor, inclusiv organizarea de acțiuni de protest, cu respectarea normelor legale în vigoare. Este interzisă limitarea sau

restrângerea dreptului de a alege sau de a fi ales, indiferent de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, statut socioeconomic, convingeri sociale sau politice, sex, orientare sexuală, vârstă, dizabilitate, boală, apartenență la un grup defavorizat, medie generală, medie la purtare, situație școlară precum și orice alt criteriu discriminatoriu. (3) Cadrelor didactice sau personalului administrativ din unitatea de învățământ preuniversitar le este interzis să influențeze procedurile de alegere a elevilor reprezentanți, indiferent de nivelul de reprezentare. Art. 39 (1) Fiecare clasă își va alege reprezentantul în consiliul elevilor, o dată pe an, la începutul primului semestru. Votul este secret, iar elevii vor fi singurii responsabili de alegerea reprezentantului lor. Profesorii nu au drept de vot și nici nu le este permisă influențarea deciziei elevilor. (2) în fiecare unitate de învățământ de stat, particular și confesional se constituie consiliul școlar al elevilor, format din reprezentanții elevilor din fiecare clasă. Mod de organizare Art. 40 (1) Consiliul Școlar al Elevilor este structură consultativă și reprezintă interesele elevilor din învățământul preuniversitar, la nivelul unității de învățământ. (2) Prin Consiliul Școlar al Elevilor, elevii își exprimă opinia în legătură cu problemele care îi afectează în mod direct. (3) Consiliul Școlar al Elevilor funcționează în baza unui regulament propriu, adaptat la specificul și nevoile școlii, elaborat pe baza unui regulament-cadru stabilit de Consiliul Național al Elevilor. (4) Consiliul profesoral al unității de învățământ desemnează un cadru didactic care va asigura o comunicare eficientă între corpul profesoral și consiliul elevilor. Acesta nu se va implica în luarea deciziilor Consiliului Școlar al Elevilor. (5) Conducerea unității de învățământ sprijină activitatea Consiliului Școlar al Elevilor, prin punerea la dispoziție a logisticii necesare desfășurării activității acestuia și a unui spațiu pentru întrunirea Biroului Executiv și a Adunării Generale a respectivului Consiliu Școlar al Elevilor. (Statutul elevului aprobat prin Ordin de ministru nr. 4742/10.08.2016)

Așadar, vom considera, în urma prezentării prevederilor semnificative din cadrul *Statutului elevilor* faptul că acest document răspunde nevoii de legiferare a drepturilor elevilor din ciclul gimnazial și liceal. Totuși, dacă elevilor claselor de gimnaziu li se respectă dreptul de reprezentare în cadrul Consiliului școlar al elevilor la nivelul școlii, rămân întrebările referitoare la exercitarea dreptului de participare la procesul de luare a deciziilor în ceea ce-i privește pe elevii claselor I-IV. Acești elevi au doar dreptul de reprezentare a intereselor clasei la nivelul școlii prin participarea la Adunarea Generală, care este forul decizional al Consiliului Școlar al Elevilor, la nivelul școlii, dar nu pot face parte din Biroul Executiv care, cf. Art. 23, aln.2, este ales dintre elevii claselor VII-VIII.

Astfel, îngrădirea acestui drept al elevilor din ciclul primar ne determină să concluzionăm faptul că legiuitorul consideră elevii claselor I-IV ca fiind nepotrivii, imaturi și incapabili să își asume responsabilități și să răspundă cerințelor unei sarcini precum aceea de a face parte și de a-și exprima opiniile în cadrul Biroului Executiv. Nu vom discuta aici argumente ce țin de capacitatea elevilor, care ar fi oricum discriminatorii pe criterii de vârstă, ci doar inexistența posibilității de a oferi șanse egale pentru toți elevii școlii, indiferent de vârstă, maturitate sau experiență

personală. Pledăm pentru respectarea de facto a Art. 7, aln. f) *care prevede dreptul de a beneficia de tratament nediscriminatoriu din partea conducerii, a personalului didactic, nedidactic și din partea altor elevi din cadrul unității de învățământ. Unitatea de învățământ preuniversitar se va asigura că niciun elev nu este supus discriminării sau hărțuirii pe criterii de rasă, etnie, limbă, religie, sex, convingeri, dizabilități, naționalitate, cetățenie, vârstă, orientare sexuală, stare civilă, cazier, tip de familie, situație socio-economică, probleme medicale, capacitate intelectuală sau alte criterii cu potențial discriminatoriu.* (OM nr. 4742/10.08.2016) Vom mai adăuga faptul că, în ciuda existenței statutului elevului, există încă, în spațiul școlar, situații în care prevederile acestuia nu sunt respectate, așa cum arată, în ultima perioadă, materialele apărute în presă⁷.

În aceeași idee, de cele mai multe ori, așa cum notează și Bae (2009, p.394) „ceea ce este oficial în documente și declarat nu reprezintă o garanție și a faptului că celor mici le va fi garantat spațiul de liberă exprimare și că li se va permite participarea în direcția dorită de ei, acceptându-li-se modurile diferite de exprimare.

V.2.2. Școala ca mediu de participare – strategiile planului de dezvoltare instituțională

Pentru realizarea acest demers am folosit ca metodă de cercetare analiza documentelor manageriale, iar criteriile folosite pentru documentare au fost: (1) stabilirea unui model teoretic ca punct de plecare pentru analiză; (2) studiul empiric realizat prin analiza documentelor școlare cu privire la existența sintagmelor *participare activă a elevilor, implicare, formarea competențelor civice și sociale* sau referirea cu privire la participarea activă a elevilor la procesul de implicare și luare a deciziilor la nivel școlar prin activitatea consiliului elevilor sau alte foruri. S-au analizat astfel 154 de documente manageriale elaborate de școli gimnaziale (clasele pregătitoare VIII, 14 școli din mediul urban și 11 școli din mediul rural), care sunt disponibile pe paginile web ale instituțiilor de învățământ.

Organizația școlară (Berezovskii *f.an*, p.2) poate fi analizată din perspectiva a două caracteristici și anume din punct de vedere birocratic și din punct de vedere normativ, adică din punctul de vedere al reglementărilor normative aflate în vigoare. Caracterul birocratic se manifestă în special în programul managerial transpus în planurile operaționale manageriale pentru o perioadă de 3-5 ani, alături de prezența altor documente scrise. Caracteristica normativă a organizației școlare cuprinde ansamblul de reguli, norme, poziții, ierarhii cu caracter formal, așa cum apar prezentate în documentele care reglementează activitatea instituției școlare. Cultura normativă este influențată de cultura managerială a organizației, având un caracter instrumental, prescriptiv, adaptativ și reproductiv (*op.cit.*, p.3).

⁷ Tămaș B., 16 iunie 2020, *Statutul elevului nu este respectat în totalitate. Elevii caută soluții de ani de zile* <http://www.monitorulcj.ro/educatie/81160-statutul-elevului-nu-este-respectat-intotalitate-elevii-cauta-solutii-de-ani-de-zile#sthash.n9eeyl9i.sz16R8Z9.dpbs> (accesat august 2020)

Activitatea managerial-administrativă precum și activitatea educațional-pedagogică sunt susținute de reglementări normative de ordin extern, emise de instituții în drept precum Parlamentul României, Guvernul României, ministerul de resort, inspectoratele școlare județene. Setul de reglementări interne reprezintă detalieri și personalizări la nivel local ale documentelor externe și sunt produse ale managerilor sau ale angajaților însărcinați cu emiterea acestora: Consiliul de Administrație și Consiliul Profesorat, Consiliul Elevilor, reprezentanți care susțin, în cadrul unității școlare, normele stipulate. Regulile și normele sunt importante în organizarea eficientă a unei instituții întrucât coordonează, atenționează și reglementează comportamentul oamenilor în cadrul instituției și chiar în afara acesteia. Reglementările de natură nonformală sunt produse ale membrilor organizației școlare, ale anumitor grupuri, lideri formali sau informal, dezvoltate în timp, în mod spontan, nefiind cuprinse în regulamentele unității școlare, dar care stabilesc modalități de comportare în diferite situații umane, de mare importanță pentru toți, formând cultura organizațională a instituției școlare (Berezovscki *f. an op.cit.*, p.5).

Există o multitudine de definiții date culturii organizaționale (Hudrea 2015) care, în marea lor majoritate, subliniază valoarea miturilor, a simbolurilor, a valorilor, credințelor sau a normelor în definirea culturii organizaționale (Ott 1989, pp. 49-73). La începutul secolului XX, apar studii care centrează performanța, dezvoltarea și succesul unei organizații în jurul conceptului de cultură organizațională. Există astfel diferite interpretări și teorii privind definirea, conceptualizarea și măsurarea culturii organizaționale, considerată a fi un fenomen pe atât de larg acceptat pe cât este de diferit interpretat (Cameron & Quinn 2011). Pentru Fiol și Lyles (1985) cultura organizațională reprezintă un set de convingeri comune, ideologii și norme care influențează acțiunile unei organizații, acțiuni manifestate prin ideologii prioritare și modele de comportament prestabilite. Jelinek, Smircich și Hirsch (1983) definesc cultura organizațională ca un cadru integrat care oferă sens vieții organizaționale. Din punctul de vedere al cercetătorilor Cooke și Rousseau (1988, p. 247) cultura organizațională include „felul de a gândi, modul de comportament și convingerile pe care membrii unei anumite organizații le au în comun”. În opinia lui O'Reilly (1989, p. 12), cultura organizațională este pur și simplu „un potențial sistem de control social”. Alți autori văd cultura organizațională din perspective și mai diferite: „(...) un set de înțelegeri importante (adesea implicite, neexprimate) pe care membrii unei comunități le împărtășesc” (Sathe 1985, p. 6). O organizație ar putea fi studiată prin evidențierea și sintetizarea regulilor sale de interacțiune și interpretare socială, așa cum acestea se manifestă în comportamentele pe care le determină. Interacțiunea și interpretarea socială sunt activități comunicaționale, deci cultura organizațională poate fi descrisă prin intermediul regulilor de comunicare” (Schall 1983, p. 3); „Cultura organizațională este tiparul convingerilor și valorilor comune care conferă membrilor unei organizații înțelegeri și reguli de comportament în organizație” (Davis 1984, p.1); „Pentru a analiza comportamentul membrilor unei organizații, căutăm adesea valorile care determină comportamentul, adică al doilea nivel (...). Dar pentru că valorile sunt greu

de observat este adesea necesar să le deducem prin interviuarea unor membri cheie ai organizației sau să facem o analiză de conținut a documentelor organizației”. (Schein 2010, p. 3)

Vom lua astfel în considerare definiția conform căreia „Valorile, atitudinile, normele, credințele, tradițiile și obiceiurile care s-au format de-a lungul timpului într-o anumită unitate școlară (etosul școlii) și s-au transmis din generație în generație celor care fac să funcționeze instituția școlară respectivă, cultura sau climatul organizațional al acesteia condiționează, direct și indirect, funcționalitatea și performanțele școlii” (Nicolescu, Verboncu 1999, p. 402). Cultura școlii poate influența major formele de manifestare a unității școlare ca o comunitate de învățare și de reflecție, gradul de satisfacție al membrilor organizației școlare, dar și rezultatele obținute (la nivel individual și la nivel de unitate școlară).

Pentru documentare am ales documentele manageriale elaborate de diverse instituții de învățământ pentru perioada 2017 – 2023, cu acces public, după cum urmează:

a) documente de diagnoză: a) rapoartele de activitate semestrială asupra activității desfășurate (RAS) – 16 documente; b) rapoartele comisiilor și compartimentelor din unitatea de învățământ (RCCI) – 14 documente c) raportul anual de evaluare internă a calității (RAEI) – 25 documente

b) documente de prognoză realizate pe baza documentelor de diagnoză ale perioadei anterioare: a) planul de dezvoltare instituțională (PDI) – 25 documente; b) planul operațional al unității (PO) – 5 documente; c) planul managerial (pe an școlar) (PM) – 12 documente; d) programul de dezvoltare a sistemului de control managerial (PDSCM) – 2 documente.

c) documente de evidență: a) organigrama unității de învățământ – 10 documente; b) schema orară a unității de învățământ – 20 documente; c) planul de școlarizare – 25 documente.

Cu relevanță pentru actualul demers am considerat a fi planul de dezvoltare managerială, în calitate de document programatic, de prognoză, care configurează strategia educațională pe termen mediu (3-5 ani) (OMENCS nr.5079/2016). „Proiectul instituțional este un set de intenții privind orientarea dezvoltării instituționale conform misiunii și a unor scopuri generale de schimbare motivată, a unui sistem de selectare a opțiunilor strategice de acțiune care să conducă la rezultatele concrete așteptate. Acesta se referă la realizarea unor schimbări care vor asigura mai multă coerență în interiorul instituției, între școală și mediu, la nivel local”. Potrivit prevederilor Legii Educației Naționale nr. 1/2011, școala

poate să-și conceapă politici proprii în toate domeniile ce vizează educația și instrucția elevilor. Astfel, școlii i se conferă rolul de principal factor de decizie, asigurând participarea și consultarea tuturor factorilor sociali interesați. În urma acestui proces se estimează anumite schimbări atât la nivelul școlii prin democratizarea vieții școlii, prin diversificarea ofertei școlare, prin asumarea responsabilă a deciziilor privind calitatea procesului educațional și a condițiilor de realizarea a acestuia, la nivelul consiliului local prin implicarea administrației locale, reală și efectivă, în funcționarea și dezvoltarea serviciului educațional, prin asumarea de către autoritățile locale a responsabilității privind furnizarea de servicii educaționale conform standardelor de calitate aflate în vigoare, prin transformarea școlii în centru de informare și dezvoltare pentru comunitatea din care face parte, precum și la nivelul societății printr-o corelare eficientă și realistă dintre oferta educațională și cererea de pe piața muncii, prin integrarea socială a absolvenților, în funcție de competențele și opțiunile acestora, prin promovarea valorilor autentice și a tradițiilor specifice (Berezovsky *f. an*, p.20).

Conform Institutului de Științe ale Educației: „Planul de Dezvoltare Instituțională poate deveni un instrument al schimbării școlii românești, dacă se va face o repartiție echilibrată și transparentă a obligațiilor și responsabilităților între MECTS, ISJ, Primărie și școală” (ISE, 2011). Perioada aleasă pentru PDI, 5 ani, reflectă o perioadă optimă în care se pot aplica strategiile alese, pot fi operaționalizate anual obiectivele generale și specifice și, mai ales, poate fi realizată analiza rezultatelor pe termen lung. De asemenea, perioada de 5 ani acoperă o legislatură a administrației publice locale care susține din punct de vedere financiar bugetul de venituri și cheltuieli al școlii, implicit implementarea obiectivelor strategice.

Astfel, am plecat de la premisa conform căreia orice document oficial este relevant pentru școală, ca organizație, prin conținutul formal dar și prin viziune și reglementările de natură nonformală, ambele fiind produse ale membrilor organizației școlare, ale anumitor grupuri, lideri formali sau informali. Reglementările de natură informală dezvoltate în timp, în mod spontan, deși nu sunt cuprinse în regulamentele și documentele unității școlare, stabilesc modalități de comportare în diferite situații și sunt de mare importanță pentru toți membrii organizației, formând cultura organizațională. Având în vedere cele enunțate anterior se poate afirma că organizația școlară este constituită din structură (de comunicare, decizională, de roluri, de putere etc.) și interacțiuni (relații realizate efectiv în cadrul structurii formale sau în afara acesteia) și scop(uri) (Berezovsky *f.an*, p.5.). Astfel, întreaga structură organizațională a școlii se suprapune unui tipar al proceselor pedagogice de producere a învățării. Acest aspect nu anulează faptul că școala are caracteristici comune cu alte organizații. În contextul acestei analize, vom putea diferenția între două tipuri de organizații școlare și anume: școala tradițională în care elementul activ al relației profesor/elev îl reprezintă magistrocentrismul și *new school* - școala nouă în care elevul este considerat obiectul educației.

Magistrocentrismul plasează profesorul în centrul procesului de educație fiind considerat elementul esențial pentru o educație de succes. Profesorul este modelul și ghidul care ar trebui să fie imitat și ascultat de

către elevi. Acest model implică autoritarism din partea profesorului în relația cu elevii. Acesta este modelul predominant al școlii românești, așa cum o relevă analiza celor 25 de planuri de dezvoltare instituțională analizate și a celorlalte 129 de documente conexe.

Din punctul de vedere al participării elevilor la viața școlii și al șanselor de manifestare a *agentivității*, modelul promovat este cel centrat pe nevoile de formare ale cadrelor didactice, nevoia de asigurare a bazei materiale, pe vizibilitatea școlii la nivelul comunității sau pe nevoile de integrare a copiilor cu CES sau de reducere a abandonului școlar. Astfel, din documentele analizate, făcând referire la nevoile elevilor, școala românească este concentrată pe profesor, pe formarea sa profesională, pe dezvoltarea sau înnoirea bazei materiale a școlii, pe dispoziții cu caracter formal mai degrabă decât pe nevoia elevului. Elevul este văzut ca beneficiar al investițiilor care se fac în formarea cadrelor didactice privind utilizarea metodelor activparticipative la ore.

Dacă referire directă la activitatea consiliului elevilor se realizează într-un singur plan de dezvoltare, referire la participarea copiilor la deciziile privind școala sau activitățile din mediul școlar se realizează pe o scară descrescătoare, care variază până la nemenționarea elevilor ca grup țintă în cadrul programului de dezvoltare instituțională.

O altă tendință frecvent întâlnită este utilizarea conceptelor „umbrelă” precum educație democratică, valori europene, utilizând termeni generali și greu operabili și măsurabili: „Creșterea interesului elevilor și cadrelor didactice pentru realizarea de activități educative care să contribuie la promovarea practicilor democratice, orientarea elevilor spre realizarea în viața publică, exersarea în școală a calității de cetățean”. Formule specifice precum „Democratizarea relației profesor-elev”, abordări proiective „Educația dobândită în școală îți va oferi posibilitatea de a te integra în mod inteligent într-o lume dinamică, modernă”. Frecventa sintagmă „Dezvoltarea dimensiunii europene a școlii prin derularea de proiecte și parteneriate locale, naționale și europene” ca țintă strategică se dorește a fi adresată școlii, profesorilor, elevilor, comunității, având o adresabilitate generală. Comunitatea este de asemenea un spațiu al manifestării interesului, școala propunându-și „Încurajarea implicării copiilor, personalului didactic și părinților în activitățile comunitare” care, desigur, pot fi oportunități pentru manifestarea agentivității elevilor dar sub aceeași umbrelă a autorității care propune elevilor participarea la proiecte de ecologizare a zonei comunitare, sprijin oferit persoanelor cu nevoi, realizarea de târguri sau diverse alte proiecte comunitare.

Având ca țintă strategică „Reconsiderarea managementului la nivelul școlii și al clasei în scopul eficientizării activităților și al adecvării la nevoile exprimate de beneficiari”, una dintre școli a menționat ca opțiune strategică „Îmbunătățirea colaborării elevilor membri în Consiliul elevilor cu profesorii diriginți și colegii de clasă în vederea derulării de activități educative și extrașcolare” urmărindu-se ca rezultat „O relație mai bună cu beneficiarii direcți și indirecti, relația diriginte-elev capătă o altă dimensiune - dirigintele este atât managerul clasei, cât și al activităților educative, el creează coeziunea și dinamica grupului, rezolvă cu tact pedagogic problemele grupului”. Acest exemplu este îmbucurător din perspectiva recunoașterii

importanței consiliului elevilor și a nevoii de implicare a acestuia în derularea proiectelor educative din mediul formal și nonformal. Dar, subliniind importanța „Îmbunătățirii relației cadre didactice-elevi” ceea ce definește relația diadică este tot abordarea centrată pe profesor, întrucât „dirigintele este atât managerul clasei, cât și al activităților educative, el creează coeziunea și dinamica grupului, rezolvă cu tact pedagogic problemele grupului”.

Dar și într-o școală gimnazială din mediul rural managerul propune ca țință strategică „Optimizarea relației școală-familie-comunitate prin acțiuni bazate pe responsabilizarea partenerilor educaționali” astfel, ca opțiune strategică PDI propune „Implicarea activă a elevilor în procesul decizional prin menținerea funcționalității Consiliului Elevilor” și „Centrarea procesului de predare învățare pe elev”, având ca mijloc de evaluare feedback-ul din partea elevilor. Astfel, prin întrunirea semestrială a Consiliului Elevilor sunt propuși indicatori concreți încât „Vor exista procese verbale și dovezi de funcționare a Consiliului Elevilor, vor fi înregistrate cel puțin 5 propuneri/analize ale elevilor privind îmbunătățirea calității activității pe siteul școlii funcțional și actualizat.”

O altă trăsătură definitorie a conținutului programatic din cadrul documentelor analizate este concentrarea preponderentă pe instruire și educație academică, înaintea oricărei alte direcții avute în atenția conducerii instituțiilor școlare analizate în prezentul demers.

„Viziunea și misiunea școlii sunt astfel fundamentate încât să asigure progresul educațional de calitate, care are în vedere finalitățile învățământului preșcolar, primar și gimnazial și dimensiunile noului curriculum”).

Un alt conținut analizat îl reprezintă misiunea și viziunea școlii, conținut ce definește direcția generală, principiul cadru ce direcționează politica școlii. Cea mai frecventă dintre sintagmele utilizate în cadrul acestora este raportarea la un reper extern precum viitoarele cerințe de pe piața muncii, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții, adaptare la cerințele comunității, societatea viitoare, integrare pe piața muncii, societate dinamică supusă globalizării, „Școala noastră pregătește elevii pentru nevoile comunității locale, zonale și pentru viitor, în spiritul respectului pentru valorile culturale și de civilizație locală”. Reperul unic, elevul și exprimarea personalității sale ca participant activ la propria devenire și educație, cu accentul pe respectul și pe dezvoltarea personalității copilului, sunt nesemnificativ menționate în aceste documente.

Deși nicăieri nu apar clar specificate intențiile privind formarea competențelor civice și de participare activă la viața și deciziile școlii, în 97 de documente din cele 129 studiate, am identificat folosirea sintagmei formarea „competențelor conform curriculumului național și specific” care permite interpretarea acesteia în sensul mai larg, al formării competențelor sociale. Așa cum este declarat și în documentele oficiale, Conform Legii Educației Naționale (Legea 1/2011), Art. 68, *curriculumul național pentru învățământul primar se axează pe opt domenii de competențe cheie care determină profilul de formare a elevului:*

- *competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;*

- *competențe de comunicare în limbi străine;*
- *competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;*
- *competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;*
- *competențe sociale și civice;*
- *competențe antreprenoriale;*
- *competențe de sensibilizare și de expresie culturală;*
- *competența de a învăța să înveți.* (Legea Educației Naționale nr. 1/2011).

În concluzie, la nivel formal, trimiterea către ideea manifestării agentivității elevilor nu apare direct exprimată ca scop în sine, în cadrul planului de dezvoltare instituțională. Conținutul documentelor studiate relevă premisele ce ar putea, indirect, duce la stimularea și oferirea cadrului de manifestare a participării sociale active a elevilor. Abordarea directivă, accentul asupra instruirii și educației, dezvoltarea și valorizarea potențialului, străduința pentru excelență definesc o abordare axată pe performanță și creionează imaginea elevului mai degrabă obiect și nu subiect implicat, participativ la propriul proces de schimbare și formare.

Această concluzie se desprinde cu ușurință și în contextul unei culturi organizaționale bazate pe autoritarism, cu profesori situați în centrul procesului educativ, model și ghid, formator, centru al relației adult-copil.

Cele afirmate anterior se raliază rezultatelor obținute în cadrul *Studiului național privind stadiul dezvoltării culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar* (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar 2013). Cercetarea a fost realizată în anul școlar 2012-2013 și a avut ca scop principal investigarea culturii calității la nivelul unităților de învățământ și identificarea caracteristicilor culturii organizaționale. Investigarea s-a realizat pe un eșantion reprezentativ la nivel național de 1.956 de unități de învățământ (grădinițe, școli primare, gimnaziale, licee și școli postliceale) din mediul urban și rural, 11.077 de cadre didactice, 2.397 de elevi, 789 de părinți și 426 de reprezentanți ai administrației publice locale. Concluziile cercetării ilustrează o cultură a sistemului educațional preuniversitar românesc caracterizată prin: - distanță mare față de putere la trei categorii de subiecți (părinți, elevi, reprezentanți ai autorităților publice locale), adică grad mare de acceptare a unui tip de management top-down, de sus în jos în ierarhie; - colectivism mai degrabă decât individualism; grupul conferă în primul rând identitate membrilor, grupul/echipa generează performanță și, dacă grupul interacționează sinergic, această interacțiune este superioară performanțelor individuale, apartenența la un anumit grup influențează și viața privată a membrilor. - masculinitate mai degrabă decât feminitate; indivizii (atât femeile cât și bărbații) urmăresc să obțină afirmare, putere decizională, bunuri materiale, dar și spirituale, acces la informații esențiale, să se perfecționeze din punct de vedere profesional, să promoveze schimbări și inovări. - evitarea incertitudinii; scorurile realizate indică gradul mare de evitare a incertitudinii, adică un nivel redus de toleranță față de nou, față de schimbare, față de nesiguranță (ARACIP 2013).

În acest context considerăm faptul că în școlile ale căror documente leam analizat elevii sunt considerați ca fiind subiecți ai învățării, ai formării și

modelării de către adulți competenți care dețin controlul și conduc procesul instructiv-educativ, chiar dacă folosesc metode activ-participative și sunt dornici să se perfecționeze profesional. De asemenea, documentele au relevat preocuparea managerilor școlari pentru asigurarea bunăstării elevilor în ceea ce privește participarea lor la experiențe de învățare atractive, într-un mediu educațional potrivit de învățare, utilizând mijloace și materiale didactice moderne.

Rămâne o direcție insuficient luată în considerare cea cu privire la capacitatea elevilor de a participa activ la alegerea experiențelor proprii de învățare, ca și încurajarea lor în direcția exprimării propriilor idei, dorințe, aspirații, chiar dacă există unele inițiative privind elaborarea unor chestionare de identificare a opiniei elevilor privind oferta de curriculum la decizia școlii sau creșterea importanței acordată de școală deciziilor și concluziilor elevilor ce fac parte din consiliile elevilor.

Studiile privind climatul școlar de asemenea relevă efectele pozitive care s-ar putea adăuga (acumula) ca rezultat al participării elevilor la viața școlii. Conceptul de climatul școlii a fost în mod diferit definit în literatura de specialitate, una dintre definiții referindu-se la „calitatea și specificul vieții școlare” (Cohen et al., 2009, p. 10). Într-un studiu privind condițiile ca un climat școlar să fie pozitiv sau negativ, forța legăturilor sociale dintre elevi, ca și cele dintre profesori și elevi au fost centrale, participarea comună la procesul de luare a deciziilor și colaborarea dintre elevi și profesori s-a constatat a fi un element determinant al relațiilor dintre factori. Participarea la procesul de luare a deciziilor și implicarea în respectarea deciziilor luate împreună au îmbunătățit legătura cu școala, care, ca rezultat, a generat efecte pozitive privind starea de bine a elevilor și rezultatele lor academice. Astfel, oferirea unui sens al participării este benefică atât pentru școală cât și pentru succesul elevilor. Totuși, dacă transformarea școlilor în contexte de manifestare a participării ar fi scopul declarat al sistemului educațional, atunci concluzia ar fi că școlile și performanța profesorilor și a elevilor crește, fapt ce ar putea fi dovedit prin rezultatele obținute la examene, rata mică a abandonului școlar, continuarea carierei școlare și asigurarea tranziției către etapele următoare de participare la viața socială în context relațional lărgit (Schoon & Heckhausen 2019).

Așa cum se afirmă în cercetările realizate de Abede (2019) suținem teoria conform căreia credința în dreptul de a alege și capacitatea de a lua decizii pentru sine reprezintă elementele cheie pentru reușita în viitor. Ceea ce pare a conta este credința tinerilor privind capacitatea lor de a face alegeri pentru că ei vor fi răspunzători de propriile opțiuni. Sentimentul că au puterea de a face alegeri, că au o șansă, păstrând deschisă paleta alegerilor, negocierea diferitelor opțiuni și imaginea de sine în viitor, imaginându-se pe sine în propriul viitor, reprezintă centrul modului în care participarea ar putea fi manifestată. Abordarea participării în contextul inegalităților sociale îmbogățește perspectiva, participarea fiind astfel văzută ca o capacitate individuală de a trece peste constrângerile structurilor sociale. Abebe (2019) consideră faptul că participarea nu trebuie confundată cu competența sau cu a face față unor situații. Participarea nu se confundă cu a face față cu bine unor situații sau a fi competent întrucât tinerii pot exersa participarea, dar acțiunile lor nu întotdeauna par a le servi propriilor interese.

Conceptualizarea participării ca expresie a bogăției de resurse și reziliență în fața constrângerilor structurale și a adversității implică acțiune colectivă care este constituită din comportamente individuale (Dahlberg 2009, Abede 2019).

Limitata încurajare a participării elevilor în ceea ce privește luarea deciziilor la nivelul școlii ca și considerarea lor ca fiind pasivi și subordonați în relația cu profesorii și conducerea determină inclusiv o atenție redusă acordată activității consiliului elevilor. Astfel, nici ca perspectivă consiliul elevilor nu reprezintă o alternativă la procesul de gestionare a școlii. Or, așa cum specialiștii susțin (Vlăsceanu 2020, pag. 63) „Consiliile de părinți și consiliile de elevi sunt menite să participe la guvernarea unei școli alături de consiliul de administrație.(...) De fapt și de drept, gestionarea școlilor primare și cu atât mai mult guvernarea lor sunt cvasi-inexistente, deși ar avea cele mai multe chestiuni de rezolvat. Dacă admitem că guvernarea este procesul prin care sunt elaborate, aplicate și evaluate direcțiile, obiectivele și mijloacele de realizare ale activităților din cadrul unei entități cum este școala primară, atunci devine clar că școlile noastre primare nu au beneficiat vreodată de un for de guvernare.” Astfel, autorul propune ca soluție constituirea unui for de guvernare al școlii care să includă reprezentanți ai părinților, elevilor, autorităților locale și ai altor organizații reprezentative locale care să poziționeze școala în contextul social și școlar local.” (Vlăsceanu 2020, p. 84)

Această abordare ar permite schimbarea de paradigmă și extinderea unor practici deja implementate la nivelul altor țări (Vlăsceanu 2020, p. 83), care cresc autonomia și oferă spațiu de participare tuturor factorilor implicați. Din perspectiva dreptului la participare, dar și prin considerarea școlii ca mediu de formare a competențelor civice, autorul consideră faptul că „vârsta educației primare își pune amprenta cea mai puternică asupra devenirii fiecărei persoane în termenii performanțelor cognitive și ai participării sociale” (Vlăsceanu 2020, p. 84).

V.2.3. Curriculum oficial și curriculum ascuns

În ce măsură curriculum (conținutul) permite și încurajează manifestarea agentivității și urmărește, prin intermediul conținutului specific, încurajarea exercitării autonomiei și participării elevilor? Pentru a răspunde acestei întrebări am recurs la analiza documentelor școlare și la analiza și interpretarea informațiilor înregistrate cu ocazia interviurilor semistructurate organizate cu cele patru cadre didactice ale școlii, ca și din observațiile dirijate realizate în perioada 2018-2020.

Curriculum-ul național oferă, prin „Planurile cadru” specifice fiecărui nivel de școlarizare, (Fig.4) structura disciplinelor pentru organizarea activităților de predare-învățare, care fac parte din trunchiul comun și sunt menite a constitui structura pe discipline a orarului zilnic al elevului. Acestora li se adaugă curriculum la decizia școlii (CDȘ), ore care ar trebui să răspundă atât intereselor și nevoilor elevilor, cât și specificului local. De obicei, acestuia îi este alocată, la nivelul învățământului primar, 1 oră, așa cum reiese și din Planul cadru. Având în vedere concentrarea demersului nostru pe grupa de școlaritate mică, ciclul Achizițiilor fundamentale, vom avea în atenție schema

orară și descrierea specificului acesteia la clasele pregătitoare, clasa I și a II-a. Astfel, pe săptămână, elevii claselor pregătitoare – a II-a din învățământul public își desfășoară activitatea în cadrul unui program de maximum 20 de ore/săptămână la clasa pregătitoare și 21 de ore la clasele I și a II-a. Din 19 ore la clasa pregătitoare 2 ore sunt de dezvoltare personală, iar la clasele I-II, este prevăzută o singură oră/săptămână.

ANEXA I la OMEN nr. 3371 din 12.03.2013

Planul-cadru de învățământ pentru învățământul primar

Arii	Discipline	Clasa				
		P	I	II	III	IV
Limba și comunicare	Limba și literatura română ¹	5	7	6	5	5
	Limba modernă	1	1	1	2	2
Matematică și științe ale naturii	Matematică ²	3	3	4	4	4
	Științe ale naturii	1	1	1	1	1
Om și societate	Istorie	-	-	-	-	1
	Geografie	-	-	-	-	1
	Educație civică	-	-	-	1	1
	Religie	1	1	1	1	1
Educație fizică, sport și sănătate	Educație fizică	2	2	2	2	2
	Joc și mișcare	-	-	-	1	1
	Muzică și mișcare	2	2	2	1	1
Arte	Arte vizuale și abilități practice	2	2	2	2	1
Tehnologii						
Consiliere și orientare	Dezvoltare personală	2	1	1	-	-
Număr total de ore trunchi comun		19	20	20	20	21
Curriculum la decizia școlii (discipline opționale)		0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Număr minim de ore pe săptămână		19	20	20	20	21
Număr maxim de ore pe săptămână		20	21	21	21	22

¹La clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, disciplina se intitulează *Comunicare în limba română*.

²La clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, se studiază integrat disciplina *Matematică și explorarea mediului*.

Figura 4. Planul cadru pentru învățământul primar, clasele pregătitoare – a IV-a, OMEN nr. 3371/12.03.2013, Ministerul Educației Naționale

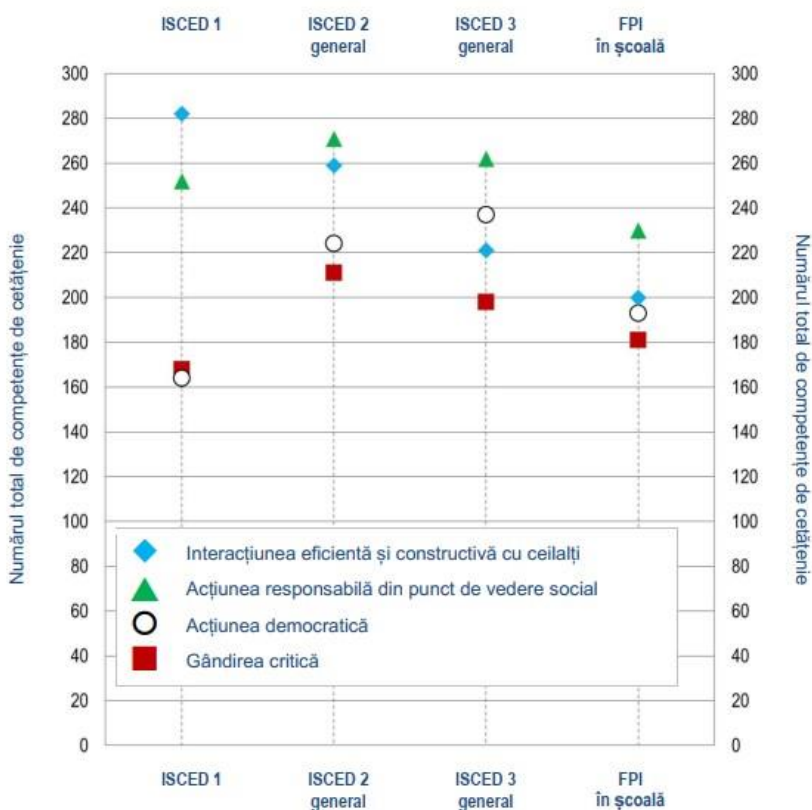
Iată că, în timp ce educația pentru cetățenie, până în anul 1998 nu a existat în planul cadru, după adoptarea *Convenției cu Privire la drepturile copiilor*, schimbări majore s-au realizat în ceea ce privește implementarea noilor materii. Programe speciale au fost introduse, acestea având conținuturi din sfera educației pentru societate, a dezvoltării personale și civice sau/și din sfera socială și politică. Aceste schimbări coincid cu preocuparea privind educația cetățenilor la nivel internațional (Davies 2001) în contextul globalizării și extinderii conceptului națiunii-stat.

Conform unui Raport Eurydice (2012) „Educația civică este parte a curriculei naționale în toate statele. Este predată în școli prin intermediul a trei abordări principale: ca disciplină de sine stătătoare, ca parte a unei alte

discipline sau domeniu de învățare sau ca dimensiune inter-curriculară. Cu toate acestea, de multe ori este utilizată o combinație a acestor abordări. Douăzeci de state sau regiuni alocă o disciplină obligatorie separată educației civice, uneori începând de la nivel primar, dar cel mai adesea de la nivel secundar. Durata de timp pentru care educația civică este predată drept disciplină distinctă diferă considerabil între state, variind de la 12 ani în Franța până la un an în Bulgaria și Turcia.”

O altă sinteză (Eurydice 2017) evidențiază faptul că ideea generală este aceea conform căreia „În învățământul primar, se pune accentul relativ mai mult pe a-i învăța pe copii cum să interacționeze eficient și constructiv cu ceilalți, incluzând competențe legate de dezvoltarea personală a elevilor și relațiile interpersonale (Grafic 1). Acțiunea democratică este caracteristică, conform raportului citat, mai degrabă nivelului secundar superior, decât învățământului primar.” (Eurydice 2017) A doua componentă, cel mai des întâlnită în acest domeniu de competențe, la nivel primar, este cea a abilităților de comunicare și ascultare, ce implică exprimarea propriilor opinii și susținerea lor cu argumente, ca și ascultarea cu respect a opiniilor celorlalți. Nu mai puțin de 33 de sisteme de educație, la nivel european, includ aceste competențe în curriculum. Astfel, formarea abilităților de responsabilitate personală, comunicare și colaborare sunt considerate importante la nivelul învățământului primar. A învăța să colaborezi cu ceilalți este de asemenea o prioritate care se regăsește în curriculum multor țări din Europa, colaborarea fiind a treia competență ca frecvență la nivelul ISCED 1 și 2. Formularea de judecăți este cea mai întâlnită competență la nivelul ISCED 1 alături de formarea de abilitățile de gândire critică, raționament și analiză. Astfel, capacitatea de a reflecta în mod critic la diferite probleme și a alege din diferite opțiuni, în special atunci când sunt implicate considerente etice, alături de încurajarea creativității reprezintă competențele de bază în formarea profilului civic al elevilor mici.

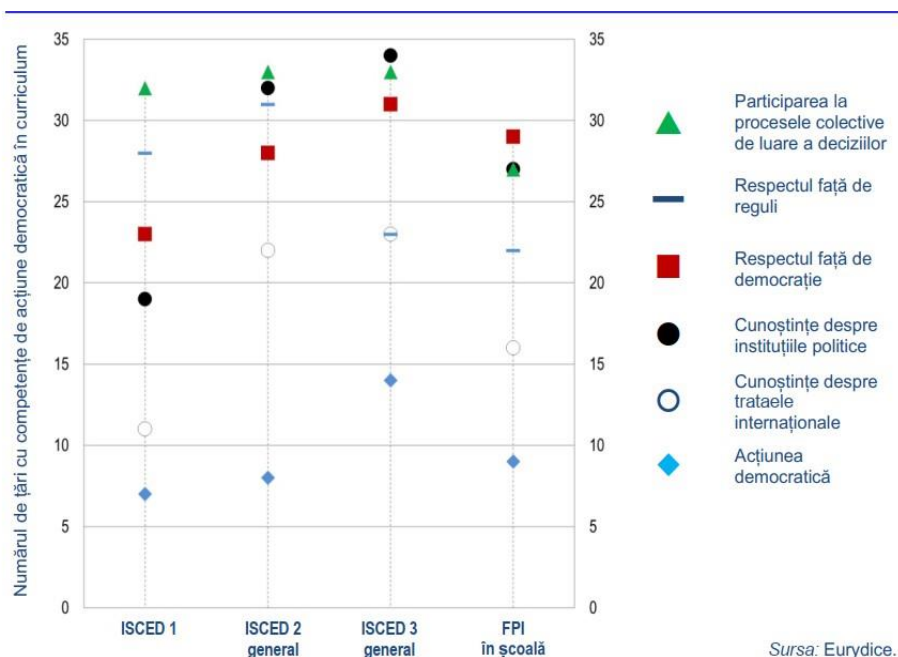
Competențele asociate cu acțiunea democratică se manifestă prin încurajarea elevilor de a participa la procesul democratic prin acțiuni specifice corespunzător competențelor nivelului de școlaritate, cu preponderență la nivelul ISCED 2 și 3.



Grafic 1. Frecvența cu care competențele specifice educației pentru cetățenie apar în curriculum național dedicat educației pentru cetățenie, pe domeniu de competențe, în învățământul primar, învățământul secundar general și formarea profesională inițială în școală (FPI), 2016/2017.

Sursa: Raport EURYDICE 2017, p. 9

„Deloc surprinzător, gândirea critică și acțiunea democratică nu se remarcă la fel de evident la nivel ISCED 1. Are mai mult sens ca elevii să fie pregătiți să se comporte democratic spre sfârșitul învățământului secundar, care marchează în mod normal și sfârșitul învățământului obligatoriu, fiindcă în acest moment, în cele mai multe țări, elevii devin majori și dobândesc dreptul de vot la alegerile generale din țara lor. Gândirea critică presupune capacitatea de abstractizare și gândire analitică, ambele fiind mai dezvoltate la elevii mai mari. Prin comparație, autoritățile din domeniul educației au stabilit ca elevii mai mici să înceapă să învețe de timpuriu cum să se poarte cu alții și cum să acționeze de-o manieră acceptabilă sau responsabilă din punct de vedere social. Astfel, se speră să se întipărească aceste valori în conștiința copiilor.” (Eurydice 2017, pp. 7-8).



Grafic 2. Competențele legate de acțiunea democratică în curriculum național pentru învățământul primar, secundar general și în FPI din școală, 2016/2017.

Sursa: Raport EURYDICE 2016/2017, p. 11.

În România, începând din anul 2013, în cadrul ariei curriculare *Consiliere și orientare*, conform noului Plan de învățământ pentru clasele pregătitoare, I și a II-a, a fost introdusă disciplina *Dezvoltare personală*. O analiză a specificului acestei discipline a făcut subiectul unei cercetări anterioare (Popa 2016). Conform Programei școlare (2013) pentru clasele pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, disciplina Dezvoltare personală „este dedicată activităților de învățare care au ca scop dezvoltarea capacității elevului de a se autocunoaște și de a-și exprima într-o manieră pozitivă interesele, aptitudinile, trăirile personale, abilitățile de relaționare și comunicare, reflecțiile cu privire la învățare”. Tot același document relevă, în introducere, faptul că „În cadrul disciplinei, se formează în primul rând abilități și se dezvoltă atitudini, finalitatea fiind dobândirea încrederii în sine, starea de bine a copiilor, pregătirea lor pentru viață și pentru viitor.” Programa prezintă următoarele competențe generale:

1. Manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți
2. Exprimarea adecvată a emoțiilor în interacțiunea cu copiii și adulții cunoscuți
3. Utilizarea abilităților și a atitudinilor specifice învățării în context școlar. (*Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală 2013, aprobată prin OM nr. 3418/19.03.2013*)

Astfel, din punctul de vedere al exersării capacității de participare și implicare a elevilor privind deciziile la nivelul școlii, opțiunile sunt limitate cel puțin din punctul de vedere al conținuturilor. Cu referire la competența ce urmărește dezvoltarea emoțională și socială, sunt urmărite obiective precum comunicarea școlară eficientă și realizarea de interacțiuni simple cu ființe și obiecte familiare. La nivel de conținuturi propuse, activitățile pot urmări

formarea de abilități în ceea ce privește ascultarea activă (contact vizual, postură, voce, intonație, accent) sau formarea de abilități necesare și comportamente acceptate în relațiile cu ceilalți ca și manifestarea respectului în relație cu ceilalți. Punând accentul pe aspectul instrumental al conținuturilor, viziunea programei este orientată preponderent asupra formării de abilități personale, încurajând în mică măsură formarea competențelor civice, încurajarea autonomiei și a încrederii în capacitatea de a face alegeri argumentate sau în direcția încurajării participării și exprimării libere a opțiunilor. Ca abordare generală a orelor, „În cadrul activităților de *Dezvoltare personală* elevii explorează, apoi aplică și ulterior reflectează asupra propriului progres. Din această perspectivă, predarea se distanțează considerabil de înțelesul ei tradițional de „transmitere de cunoștințe”. Rolul cadrului didactic este de a organiza și de a oferi oportunități de joc și învățare care să-i permită elevului să-și descopere și să experimenteze propriile abilități și atitudini, de a particulariza și facilita transferul acestora în viața reală.” (*Programa pentru Dezvoltare personală 2013*).

Desigur, contextul orelor de Dezvoltare personală reprezintă mediul cel mai apropiat de scopul exersării competențelor legate de participarea activă și exersarea capacității de a face alegeri și de a decide pentru sine. Deși schema orară prevede și activități de Matematică și cunoașterea mediului, Comunicare în limba română, Abilități practice, Muzică și mișcare, Educație fizică, conținuturile acestor discipline nu fac, în mod direct, referire la obiective care să vizeze competențele privind participarea și manifestarea libertății de alegere. „*Doar un cadru didactic preocupat de cultivarea acestor competențe poate găsi în cadrul conținutului predat aspecte care să constituie puncte de pornire în abordarea unor teme cu referire la drepturile copiilor, la capacitatea lor de liberă alegere și exprimare a propriilor opinii.*” (cadru didactic cf. Anexa 11)

Dacă profesorii dau seamă, în principal, de curriculum oficial, de „educația care se vede”, Jackson (1990) demonstrează că tot ei sunt și artizanii „educației invizibile”, *hidden curriculum*. Elevii învață în clasă nu doar ceea ce profesorul predă conform planificării și conținutului manualelor școlare, ci și „anumite valori, dispoziții, așteptări comportamentale și sociale care aduc beneficii elevilor” (Hatos 2011, p. 603). Profesorii realizează în mod inconștient acest obiectiv al școlii prin punerea în prim planul activității lor didactice a problematicei ordinii, a respectării regulilor etc. Astfel, considerând obediența nu ca mijloc de optimizare a performanțelor școlare, ci ca scop în sine, clasa de elevi centrată pe obediență valorizează conformitatea, flatarea profesorului și păstrarea liniștii și ordinii în clasă. Astfel, abilitățile transmise de la adult către copii și acordarea recompenselor se reflectă în comportamente internalizate prin repetiție: așteptarea profesorului în liniște, finalizarea sarcinilor școlare la timp, cooperarea cu ceilalți în rezolvarea sarcinilor comune, respectul față de profesor și față de colegi, ordinea, punctualitatea, disciplina, perseverența. Chiar dacă aceste așteptări au puține legături cu obiectivele explicite ale școlii, îndeplinirea lor este esențială pentru succesul în școală. Așa cum afirmă Hatos (2011 *apud*

Bowles & Gintis 1976) „reproducerea se produce în baza paralelismului dintre organizarea școlii și cea a societății”, școala fiind o microsocietate la scară redusă. Prin experimentarea curriculumului ascuns copiii înțeleg scopul educației și în termeni de control și disciplină a sinelui (obișnuințe legate de vestimentație, alimentație, organizare, comportament adecvat privind așteptarea, răbdarea, respectarea adevărului, respectul față de adulți) dar și etica muncii de zi cu zi. Astfel, pentru majoritatea elevilor, aspectul curat al caietelor și al cărților, scrisul ordonat, îngrijit, caligrafic, terminarea sarcinilor corect și la timp, constituie elemente importante ce îi determină să se simtă bine la școală. Concepția conform căreia profesorii preferă copiii care respectă regulile și obțin rezultate bune la școală indică faptul că normele legate de auto-control și productivitate sunt internalizate, iar modelul elevului ideal este cel care ascultă, respectă regulile, se conformează cerințelor cadrelor didactice și nu cel care mereu interoghează autoritatea și solicită explicații, propune variante diferite de ale profesorului și argumentează alegerile făcute, sau cel care propune clasei, spre dezbateri, teme de interes general.

V.2.4. Profesorul, metodele și modalitățile de abordare a procesului de formare a competențelor civice și sociale – metode centrate pe elev

Abordarea centrată pe elev a apărut ca răspuns la pedagogiile care îi considerau pe școlari ca fiind docili, învățând în mod pasiv, ceea ce contravine concepției conform căreia libertatea copiilor stă în a face, iar a face este necesar pentru învățarea și dezvoltarea intelectuală (Oswell 2013). Nu mai devreme de 1912, Maria Montessori scria despre importanța libertății copiilor în relație cu adulții, elaborând o pedagogie pentru copii ca participanți activi la propria dezvoltare. Scopul profesorului și al spațiului școlar erau reconfigurate în direcția centrării asupra intereselor copilului.

Astfel, profesorul nu mai este în mijlocul clasei vorbind clasei ca întreg, băncile nu mai sunt aranjate pe rânduri, școala fiind un loc al spontaneității în care observarea jocului copiilor este activitatea primordială a profesorului. Copiii învață independent, în cadrul activităților, ceea ce permite profesorului să înțeleagă unde se află locul fiecărui elev, oferindu-i contextul ideal pentru învățare. Deși pare că pedagogiile centrate pe elev permit exercitarea participării copiilor, totuși libertatea și în cadrul acestor pedagogii este una controlată (Oswell 2013) pentru a asigura nevoile de învățare ale copiilor dar și „supervizarea libertății”. Burman (2008) consideră că aceste abordări sunt pline de incoerență conceptuală ceea ce duce la dificultăți în ceea ce privește transpunerea lor în practică. Pe de o parte este necesară recunoașterea nevoilor și stărilor elevilor de către profesori, promovând independența copiilor și structurarea mediului înconjurător în funcție de nevoile lor, dar, pe de altă parte, profesorului îi revine responsabilitatea supervizării educației ca întreg (Burman, p. 264). Profesorii sunt simultan responsabili dar și lipsiți de ajutor în direcționarea învățării copiilor. Burman consideră că această poziție

este mai dificilă decât cea în care profesorul este parte a relațiilor verticale de putere care există între el și elevi.

Murray (2015) consideră că pedagogiile care încurajează perspectiva relațională sunt cele mai potrivite din perspectiva încurajării participării copiilor la viața socială. Pedagogiile relaționale așază relațiile în centrul învățării (Dahlberg, Moss & Pence 2007), accentuând importanța colaborării, a implicării în interacțiuni sociale și stabilirea de relații. În cadrul pedagogiilor inițiate de copii, experiențele de învățare sunt construite de către copii, adulți și mediul școlar, ceea ce nu înseamnă că adulții nu intervin în acțiunile copiilor. Așadar, indiferent de orientarea conceptuală a unui mod de predare sau altul, profesorul are totuși rolul de inițiator, organizator și coordonator al activităților educative ale elevilor, în școală. De el depinde modul de abordare a conținutului disciplinelor predate, strategia și metodele folosite la clasă.

În cadrul specific, al disciplinei dedicate formării competențelor sociale, strategiile didactice, așa cum apar ele menționate în Programa cadru (Fig. 4), recomandate pentru orele de *Dezvoltare personală* sunt metodele activ participative. Disciplina are astfel un accentuat caracter explorator și practic-aplicativ, care presupune implicarea directă a elevilor. Ei conștientizează, exersează abilități și atitudini într-un mediu prietenos de învățare, devin responsabili pentru modul în care se implică în jocurile și activitățile propuse. „Este foarte important ca activitățile să-i ajute pe copii să se simtă bine, să le placă și, astfel, să fie motivați intrinsec să învețe. Sarcinile de lucru pot fi realizate individual, în perechi/echipă, independent sau facilitate de cadrul didactic.” (*Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, nr. 3418/19.03.2013)

Dincolo de recomandările oficiale, considerăm faptul că profesorul este cel care, la clasă, alege modul de abordare a conținutului, urmărind, prin activitatea sa, operaționalizarea unui obiectiv sau altul. Repertoriul metodologic și strategiile folosite la clasă sunt resurse dobândite de-a lungul formării sale profesionale, cariera didactică fiind una caracterizată de nevoia continuă de formare și perfecționare. Metodele activ-participative sunt considerate ca făcând parte din categoria „Metodelor de ultimă generație (sau ale „ultimului val”)”, așa cum sunt prezentate în una dintre lucrările importante din bibliografia recomandată pentru obținerea gradului al doilea în învățământul preuniversitar românesc (Cucoș 2009). Astfel, Moise și Seghedin (2009) apreciază faptul că „Lumea didactică se confruntă cu încercarea de promovare a unei serii de metode mai puțin practicate sau a unora chiar necunoscute la noi până în prezent.” (Moise și Seghedin 2009, pp.369-371) Dintre acestea sunt amintite metodele care fundamentează în practică teoriile învățării prin descoperire, „învățarea prin efectuare” (*learning by doing*) inițiată de John Dewey, învățarea prin cooperare, metode de stimulare a creativității, alături de alte metodele care promovează ideea conform căreia învățarea trebuie să reprezinte o bază pentru dezvoltarea gândirii critice. Așa cum arată autorii, aceste direcții susțin ideea creșterii eficienței actului educațional formal prin valorificarea virtuților metodelor și procedeele activ-participative.

Dintre metodele care au ca obiectiv maximizarea efectelor cooperării, care urmăresc optimizarea comportamentelor sociale, între care deprinderea și capacitatea de a colabora, denumite „metode de interacțiune” sunt amintite: metodele bazate pe producerea de idei (brainstorming, rezolvarea creativă de probleme), metode de dezbateri de grup (Phillips 6-6, controversa creativă), metode bazate pe observarea interacțiunilor în cadrul grupului (metoda acvariului), metode de optimizare a relațiilor din cadrul grupului (învățarea bazată pe cooperare, metode de „spargere a gheții”. Altă clasificare propune metode de învățare prin cooperare (metoda mozaicului, acțiunea observată fishbowl), metode bazate pe conflictul productiv (focusgrup, controversa decizională), metode de dezvoltare a abilităților de comunicare (turul galeriei, jocul strategiilor de gândire), metode bazate pe rezolvarea de probleme (copacul cu erori, metoda SINELG, diagrama Venn, cubul etc.). Concluzionând, toate metodele prezentate în cadrul celor două clasificări „sunt considerate a fi active; cele mai multe dintre ele sunt interactive și totodată implică cooperarea participanților”. Alături de acestea, una dintre formele de punere în aplicare a metodelor este abordarea acestora prin prisma cadrului ERR (evocare, realizarea sensului, reflecție) prin intermediul căruia elevii reconstruiesc și identifică legăturile între achizițiile nou dobândite și cele anterioare, răspund la întrebări sau realizează aplicații complexe (Popa 2017b).

Pentru a răspunde la întrebarea referitoare la modul în care aceste abordări sunt aplicate la clasă, am folosit pentru documentare următoarele metode:

1.informațiile colectate prin intermediul observației dirijate, aplicată la clasele a II-a, în perioada anilor școlari 2018-2020 (Anexa 1) și 2. răspunsurile celor patru cadre didactice intervievate în cadrul interviului semistructurat. (Anexa 11).

La orele de dezvoltare personală (60 activități de 45 de minute, în anii școlari 2018-2019 și 2019-2020, câte o oră pe săptămână) în cadrul cărora s-au înregistrat observațiile, este de remarcat puternica amprentă personală pe care cadrul didactic o conferă conținutului abordat și metodelor aplicate. Avantajul de a observa două clase a II-a, în paralel, abordând același subiect, ne îndreptățește să avansăm ideea conform căreia conținutul este adaptat și făcut accesibil elevilor prin mijloace diferite, în funcție de pregătirea, experiența, valorile și credințele profesorului. Astfel, deși tema lecției și obiectivele sunt aceleași, abordarea profesorului diferă, în sensul în care metodele, strategiile, abordarea activităților este diferită. Dintre metodele activ-participative utilizate cel mai des se numără *turul galeriei*, *pălăriile gânditoare*, metoda cubului, brainstorming-ul și arborele conceptual. Activitățile organizate au în centrul atenției elevul, modul de organizare a clasei fiind cel de lucru în perechi, în grup de trei, patru sau cinci elevi, lucrând la un proiect. Prezentările proiectelor realizate de elevi s-au desfășurat pe grupe, încurajând cooperarea și spiritul de echipă. A fost valorificată și experiența individuală, elevii fiind încurajați să își exprime punctul de vedere, să argumenteze și să facă alegeri personale. Chiar și

așa, figura profesorului rămâne una centrală, acesta dirijând, organizând și coordonând grupul de elevi. Prin abordarea unor teme precum „Prietenul meu”, „Ce este comunicarea?”, „Cine sunt?”, „Cum comunic?”, „Prietenul la nevoie se cunoaște” sunt urmărite obiective comportamentale și de formare de abilități și competențe de bază. Orele au fost dedicate și dezbaterilor pe anumite teme precum „Alegerea reprezentantului clasei în consiliul elevilor”, „Ce este un vot și cum votezi?”, „Elevii și școala lor”, „Ce înseamnă a participa?” aceste teme, deși nu fac parte din conținuturile recomandate de programa școlară, și-au găsit locul printre subiectele orelor de dezvoltare personală. Interesul manifestat de elevi pentru aceste teme ne îndreptățește să apreciem existența, în cadrul programei, a introducerii orelor la dispoziția cadrului didactic ce au permis adaptarea conținutului la nevoile claselor. Astfel, considerăm că dincolo de competențele de bază pe care programa le prevede, elevii claselor mici manifestă interes, doresc și sunt capabili să abordeze teme diferite din sfera socială.

1. date obținute în urma aplicării interviului semistructurat cu profesorii clasei – transcrierea înregistrărilor.

I: Ce metode de predare folosiți la orele de dezvoltare personală?

CD1: Referitor la metodele de predare la dezvoltare personală eu am experiența generațiilor anterioare. Copiii iubesc jocul și dacă s-ar putea ar sta numai afară. Noi la ore îmbinăm utilul cu plăcutul și i-am încurajat pe copii să se exprime liber, să deseneze, să scrie mesaje unul altuia, să povestească despre experiențele lor personale. Sunt fericiți când mai fac altceva decât să scrie, să calculeze și să citească. (învățătoare, 55 ani, Anexa 11)

CD2: E destul de complicat cu orele la dezvoltare personală pentru că noi nu am fost instruiți să predăm aceste conținuturi. Sunt altfel de lecții care necesită pregătire, o altă abordare și metode noi, diferite de ce am învățat în școală. (învățătoare, 45 ani, Anexa 11)

CD3: Am abordat la orele de dezvoltare personală învățarea pe bază de proiect. Copiilor le-a plăcut tare mult ! Au fost implicați, atenți la explicații, au învățat să se asculte unii pe alții, să prezinte un proiect și să evalueze munca colegilor lor. (profesor învățământ primar, 43 ani, Anexa 11)

CD4: La orele de dezvoltare personală am lucrat la coeziunea grupului, consolidând relațiile dintre copii, dezvoltând relații bazate pe sinceritate în comunicare și toleranță și înțelegere. Copiii au învățat să se comporte în diferite contexte sociale, să elaboreze reguli de grup și să discute asupra consecințelor nerespectării acestor reguli. Ei au reușit să ia decizii de rezolvare echitabilă a conflictelor, reale sau imaginare și chiar să ofere exemple din viața personală, dând dovadă de multă maturitate. De asemenea, ei au lucrat foarte bine în echipă realizând proiecte, fiind capabili să argumenteze ceea ce au lucrat. Ei respectă opiniile celorlalți, chiar dacă sunt diferite de ale lor. Copiii au realizat lucrări individuale în care și-au apreciat colegii și au creat mesaje de mulțumire adresate acestora. (profesor învățământ primar, 36 ani, Anexa 11)

În cercetările sale, Kenyon (2017) consideră faptul că experiențele personale ale profesorilor, legate de exercitarea autorității, modelează abordarea predării educației civice iar Hahn (2015) demonstrează faptul că de cele mai multe ori contextul cultural și educațional determină diferite abordări ale conținuturilor predate din perspectiva metodelor și mijloacelor folosite.

În meta-analiza realizată în anul 2019, Reichert și Torney-Purta au utilizat bazele internaționale de date ale IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Civic Education Study (CivEd) dar și cercetările calitative și cantitative despre relația dintre strategiile și metodele utilizate în predarea educației civice și cetățenești (CCE) și factori ce țin de caracteristicile profesorului (vârstă, gen, experiență, formare profesională, credințe și opinii, mediu economic, politic și social, etnie). Astfel, deși curriculum oferă conținuturi relativ asemănătoare din sfera educației civice, cercetările (Kerr 2002 *apud* Reichert și Torney-Purta) demonstrează faptul că valorile și credințele profesorilor influențează în mod direct abordarea în predare. Abordarea curriculumului este, de asemenea, influențată de nevoile elevilor și de contextul școlar (Thornton 2005). De asemenea, valorile culturale (Alexander 2000) ca și contextul politic, istoric, economic și social, ca și resursele educaționale influențează modul de abordare a educației civice de către profesor (Thornton 2005). Meta-analiza prin studiul cross-cultural, compară credințele și valorile sociale ale profesorilor din patru regiuni (Asia, Europa de Est, Europa de Vest și Țările Nordice) și opiniile lor privind obiectivele educației civice și cetățenești, identificând trei categorii distincte de abordări ale aceluiași conținut din perspectiva obiectivelor urmărite: „predarea pentru îndeplinirea îndatoririlor față de școală, prin participare și consens”, „predarea pentru cunoaștere și participarea la viața comunității” și „predarea pentru gândire critică și toleranță”. Primul grup are în atenție participarea în cadrul școlii, iar cel deal doilea grup s-a concentrat asupra participării în comunitate. Toate cele trei grupuri au manifestat același interes pentru valori ecologice și de protecție a mediului înconjurător și în egală măsură distanță față de încurajarea participării politice și a implicării în sfera politică a copiilor. Așadar, profesorii creează oportunități diferite pentru elevii lor, fiind influențați atât de factori personali, sociali, economici și istorici, dar și de nevoile elevilor. Credințele și valorile profesorilor influențează deciziile privind conținuturile și practicile la clasă (Patterson et. al. 2012 și Thornberg 2008). Astfel, credințele și opiniile profesorilor sunt determinate de contextul cultural și instituțional, contextele sociale modelează valorile sociale și culturale ale fiecăruia, iar profesorii influențează, prin abordarea și direcționarea demersului educațional, obiectivele urmărite la clasă.

Studiul Internațional privind Procesul de Predare-Învățare inițiat de OCDE Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică a inițiat (Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018) un sondaj internațional, la scară largă, adresat profesorilor și directorilor de școli. În fiecare țară, un eșantion reprezentativ de 4 000 de profesori și directori din 200 de școli a fost selectat aleator pentru studiu. În România, 3658 de

profesori și 199 de directori au completat chestionarele. Prezentând rezultatele obținute din declarațiile profesorilor și ale directorilor școlilor din învățământul secundar inferior, public și privat cu privire la ce practici folosesc profesorii în clasă, printre practicile de formare, cele destinate să îmbunătățească managementul clasei și claritatea instruirii sunt aplicate la scară largă în România, la fel ca și în țările participante la TALIS. De exemplu, în România, 73% dintre profesori declară faptul că reușesc să liniștească frecvent elevii gălăgioși (media OCDE este de 65%) și 97% declară faptul că explică frecvent modul în care sunt relaționate temele noi cu cele deja abordate (media OCDE 84%). Referitor la practicile care implică activarea cognitivă a elevilor, cunoscute a fi importante pentru învățare, în România sunt mai puțin răspândite, cu aproximativ jumătate mai puțini față de numărul de profesori care utilizează aceste metode în țările OCDE. În mod specific, în România 44% dintre profesori declară că solicită frecvent elevilor să decidă în privința propriilor proceduri pentru rezolvarea sarcinilor complexe, comparativ cu 45% în medie la nivelul OCDE. În medie, în România, pe parcursul unei lecții obișnuite profesorii petrec 81% din timp cu procesul efectiv de predare și învățare, procent mai ridicat față de media OCDE, de 78%. În România, 84% dintre profesori evaluează în mod obișnuit progresul elevilor lor prin observarea acestora și prin oferirea de feedback imediat (media OCDE este de 79%), în vreme ce 78% dintre profesori declară că administrează elevilor lor propriile evaluări (media OCDE este de 77%), iar 38% dintre profesori le permit frecvent elevilor să-și evalueze propriul progres (media OCDE este de 41%). În ansamblu, majoritatea profesorilor și directorilor își consideră colegii drept deschiși la schimbare și școlile unde predau ca având capacitatea de a adopta practici inovatoare. În România, 83% dintre profesori declară că ei și colegii lor se sprijină reciproc în punerea în aplicare a unor idei noi. Această proporție este mai mare decât ponderea medie din țările și economiile OCDE participante la TALIS (78%).

V.3. Experiențele copiilor în mediul școlar

V.3.1. Timpul și spațiul școlar

Abordarea de față explorează modul în care timpul și spațiul școlar sunt percepute de copii ca resurse pe care le pot adapta nevoilor lor și pe care le pot transforma, la fața locului, în mediul școlar. Vom lua în considerare relatarea experiențelor personale, ale copiilor, mai mult decât elementele formale ce definesc aceste categorii. Întrebările care ne ghidează demersul sunt cele referitoare la modul în care copiii percep timpul și spațiul școlar ca elemente ale contextului școlar și modul în care acestea sunt adaptate, transformate, modificate de către copii. Ce înseamnă pentru copiii de la școală timpul în clasă și timpul liber? Cum descriu elevii spațiul în care au loc activitățile școlare, dar și spațiile în care se joacă, la școală? Pentru a răspunde acestor întrebări am apelat la mai multe metode, din care fac parte observația dirijată, focus grupul, interviul semistrukturat, desenele copiilor și narațiunile copiilor pe baza desenelor realizate. Dorim să identificăm *agentivitatea* copiilor manifestată la nivel discursiv și practic, în spațiul școlar.

Urmărim să evidențiem capacitatea copiilor de a iniția acțiuni și de a alege independent în spațiul școlar, ca și observarea practicilor creative de gestionare a timpului liber. Ne-am propus să identificăm modul în care copiii din școală percep spațiul și timpul școlar oferind o descriere a experiențelor lor dintr-o școală din mediul urban, experiențe surprinse la fața locului și înregistrate ca interviuri sau desene ale copiilor.

La nivel metodologic considerăm copilul în calitatea sa de participant deplin și nu ca obiect de cercetare, evidențiind experiența directă a copilului și a potențialului său de participant implicat la propria experiență a vieții, așa cum au teoretizat Green & Hogan 2005, Hirschfeld 2002, Christensen & James 2000, Christensen & O'Brien 2003, Mayall 2003. Astfel, de-a lungul anilor școlari 2018 – 2019 și 2019-2020, într-o școală primară din mediul urban am cumulat informațiile primite de la cei 40 de elevi ai claselor a II-a (copii de 8 și 9 ani) și patru cadre didactice ale școlii. S-au utilizat astfel informațiile obținute în urma utilizării următoarelor metode:

1. observația dirijată a elevilor celor două clase, având în atenție specificul timpului (orarul zilnic al elevului) și al spațiului școlar (holuri, baie, spații intermediare, teren de joacă/fotbal), al interacțiunilor existente în cadrul interacțiunilor elev-elev, elev-profesor, zilnic, interval 8.00 – 17.00. Înregistrarea observațiilor s-a constituit într-un jurnal de observații, cuprinzând temele timp școlar, spațiu școlar, relații profesor-elev, elev-elev, observațiile au fost notate într-un tabel, marcând data, locul, observația relevantă privind modul de participare al/ai actorului/actorilor implicați (acceptare/neacceptare/comentare/argumentare a punctului de vedere) și implicarea elevului/elevilor la organizarea, decizia privind respectivul aspect (Anexa 1).

2. focus grup cu tema „*De ce vin la școală*” și „*Cum rezolv?*”, organizat cu cei 20 de elevi ai clasei a II-a. Pentru primul focus-grup răspunsurile au fost înregistrate în scris (Anexa 2), iar pentru al doilea, înregistrarea video s-a realizat prin aplicația Microsoft Teams, durata totală a înregistrărilor fiind de 75.44 min (Anexa 3).

3. chestionar scris cu tema „*Participarea elevilor*”, adresat copiilor care au completat răspunsurile, colectându-se 19 foi cu răspunsuri scrise. (Anexa 4)

4. desene ale celor 40 copii, elevi ai claselor a II-a. S-au colectat 107 de desene (cu temele *Clasa mea*, *Colegul meu preferat preferat*). (Anexa 7)

5. narațiunile copiilor privind povestea despre desenele realizate. 10 narațiuni ale copiilor înregistrate prin aplicația Microsoft Teams. (Anexa 8)

6. harta desenată cu tema *Drumul de acasă la școală*, cele 20 de desene ale copiilor (Anexa 9)

7. interviu semistructurat cu profesorii claselor, patru profesori (învățătorul clasei, profesor arte plastice, profesor muzică, profesor educație fizică și director adjunct). Înregistrarea interviurilor s-a realizat audio, totalizând 125 de minute de înregistrare. (Anexa 11)

Așa cum rezultă din documentele oficiale, în contextul școlar, gestionarea timpului este determinată de orarul zilnic al elevului care este rezultatul politicii școlii, prin preluarea numărului de ore din planul cadru stabilit la nivel național. Aplicat în școală, orarul stabilește regimul activităților elevilor, clasificându-le în timp de lucru și timp de pauze. În funcție de orar, anumite spații devin accesibile, relația dintre timp și spațiu fiind una de dependență, timpul alocat orelor petrecându-se în sala de clasă sau în sala de sport, timpul pauzelor fiind petrecut în clasă, pe hol, la grupul sanitar, afară, în curtea școlii sau în bibliotecă. Practic, timpul determină „ocuparea” unui spațiu dat, controlat și organizat. Disciplina școlară, regulile de organizare ale școlii implică respectarea acestei unități timp-spațiu, orice deviere de la regulă însemnând intrarea pe terenul alterității, al diferitului (Popa 2014). Dacă un elev, în timpul activității, nu este în clasă, el poate fi la grupul sanitar, poate fi pe hol, poate fi la cabinetul medical sau pe terenul de joacă. Situarea în orice alt loc decât sala de clasă, în timpul activității didactice, marchează o diferență față de ceilalți, o stare de „altceva” în economia spațiului și a timpului școlar. La clasele mici sunt mult mai rare situațiile în care elevii părăsesc perimetrul școlii fie pentru că nu sunt lăsați de către gardian, fie sunt blocate căile de acces. Evidențiem astfel ideea conform căreia spațiul școlar este unul restrictiv, permițând mișcarea copiilor doar în incintă, fără a avea libertatea de a o părăsi. Venirea la și plecarea de la școală se pot face doar conform programului școlar sau, ca excepție, la solicitarea unui adult care are permisiunea să preia copilul din timpul programului zilnic. Absențele și întârzierile la activitățile din orar sunt consemnate în catalog și sancționate la final de semestru/an școlar dacă depășesc un număr de 20 de absențe nemotivate.

Cercetările realizate până acum (Can & Inalhan 2017) relevă importanța implicării elevilor în proiectarea propriului spațiu educațional, dar și faptul că (Devine 2002) modul de a controla timpul și spațiul școlar determină modul în care copiii se percep pe sine ca indivizi având un status și un rol specific în școală, predeterminat și clar stabilit. În funcție de organizarea orarului școlar, de numărul orelor dedicate unei materii, de obligativitatea de a frecventa același spațiu al școlii, copiii își formează puncte de vedere clare în ceea ce privește importanța, valoarea și scopul pentru care vin la școală, ca și predominanța muncii, a învățării asupra jocului. Astfel, în cadrul focus grupului cu tema *De ce vin la școală*, lucrând în echipe de câte cinci, cei 20 de elevi ai clasei a II-a au răspuns în scris:

Vin la școală pentru că: - Trebuie să învăț să: citesc, scriu, vorbesc corect. -

Ca să ajung deștept în viață.

- 1. Școala e importantă pentru că înveți Mate, Română și alte limbi străine.*
- 2. Școala e importantă pentru că faci prieteni noi.*

Școala e importantă pentru că: 1. Mergem la școală ca să învățăm. 2. Avem nevoie de matematică în viață.

Școala este importantă pentru că învățăm foarte bine. Fără școală nu egzistă viitor. La școală îți faci prieteni minunați. (Anexa 2)

Observând astfel importanța acordată rolului formativ, instrumental al școlii, până la realizarea unei ierarhii a disciplinelor importante distanța este deja parcursă. Astfel, copiii consideră unele materii ca fiind mai importante pentru succesul viitor în viață. Mai puțin importante, dar mai plăcute sunt altele, precum educația fizică, artele, abilitățile practice care, așa cum demonstrează și cercetările anterioare, sunt mai îndrăgite de copii prin conținut și metode de abordare (Pollard & Triggs 2000, citat de Devine 2002).

În urma aplicării focus grupului la care au participat elevii clasei a II-a, dar și din interviurile semistructurate cu profesorii, cu referire la deciziile privind timpul și spațiul școlii, răspunsurile au indicat absența aproape totală a participării active a copiilor în ceea ce privește utilizarea independentă a timpului și spațiului instituțional. Totuși, excepțiile care au confirmat regula au fost redade de către copii:

„L. (învățătoarea) ne-a propus ca recompensă, dacă terminăm mai repede temele, ieșim afară, pe terenul de joacă.” sau „Noi am venit cu propunerea de a organiza o oră de lucru manual și i-am spus doamnei învățătoare că dacă ar fi loc în orar, noi am dori să facem această ... activitate.” sau „Elevii nu pot decide cu privire la orarul clasei întrucât acest orar este strict și noi cu greutate reușim să face față și așa cerințelor. Uneori luăm chiar orele de educație fizică sau arte pentru pregătire la mate.”

Astfel, fie că este oferit ca premiu după o activitate dificilă, fie că este preluată activitatea altei ore pentru a recupera și consolida materia specifică orelor de matematică, profesorul decide cum organizează timpul elevilor și ce activități au loc. Sunt și situații în care copiii propun activități diferite de cele din orar și această propunere face dovada existenței intenției și comunicării dorinței de a schimba structura orarului în funcție de nevoile lor. Timpul petrecut de copii la școală este astfel caracterizat de complianța și subordonarea lor, norma profesorilor fiind criteriul în jurul căruia se construiește schema orară, copiii conformându-se programului stabilit.

Sarcinile de studiu sunt dozate în unitatea de timp: la ciclul primar durata orei de curs este de 45 minute iar durata pauzelor este de 15 minute. Elevii care nu definitivează ceea ce au de lucru fie termină temele acasă, fie rămân să recupeze, în pauze sau după ore, ceea ce implică alt mod de gestionare a timpului personal dedicat lucrului, la școală. Astfel, presiunii generate de cantitatea și cerința de a definitiva sarcinile școlare în timpul dat i se adaugă aceea de a lucra corect și de a nota îngrijit. Astfel, un copil relatează:

„Eu nu am timp să termin tema și atunci rămân în clasă ... știi, ca să lucrez tot, ca să scriu pe caiet tot ce doamna (învățătoare) a scris pe tablă.” (elev clasa a II-a)

Ceea ce se confirmă și din alte cercetări (Devine 2002) este faptul că procesul de consultare a opiniei eleviilor privind organizarea timpului și spațiului școlar poate îmbunătăți atât rezultatele școlare cât și respectarea normelor și regulilor, în școală, fiind recunoscută absența participării active a copiilor privind utilizarea timpului și a spațiului școlar. Adeseori copiii de 9 ani percep orarul ca ceva impus (ceea ce și este), fiind într-o veșnică căutare

a timpului liber, a timpului de joacă. Acesta este și motivul pentru care, cel puțin o dată pe zi, un copil atrage atenția profesorului care a depășit timpul activității, că ora s-a terminat și că este pauză. Desigur, nu toți elevii fac observații profesorilor, dar unii elevi sunt conștienți și vocali privind respectarea drepturilor lor.

Iar dacă timpul orelor este controlat și strict organizat de către profesor care își propune eficientizarea resursei de timp, s-ar crede că pauza este a elevilor, timpul lor de alegere și manifestare a participării. Iată ce răspunde un băiat la întrebarea „Ce faci în pauză?”:

„Pauza trece atât de repede că nici nu ... nu știi. Merg la baie. După, pregătesc caietele și cărțile și ... ce mai e pentru ora viitoare și după ... nu mai ai timp de nimic că se sună.” (elev clasa a II-a)

Astfel, în timpul dedicat pauzei, pe lângă mersul la baie, copiii își doresc timpul lor de alergat, de vorbit tare, de aruncat lucruri și de interacționat cu ai lor colegi, stabilind timp pentru relații, schimburi, intermedieri. Practic, cele 15 minute (uneori și mai puține) elevii își eliberează energia acumulată în timpul statului în bancă, 45 de minute, ascultând, scriind, citind, concentrându-se. Sunt și clase care folosesc timpul pauzelor pentru a ieși afară, ceea ce este apreciat de majoritatea elevilor, cu restricțiile ce decurg de aici, privind respectarea regulilor de a nu întârzia la oră și de a respecta regulamentul de comportare afară, pe terenul de joacă. Din acest motiv peste jumătate dintre desenele copiilor cu tema „Colegul meu preferat” cuprind reprezentări ale activităților desfășurate afară, pe terenul de sport.

Așa cum și alte cercetări au evidențiat (Rasmussen 2004) cu referire la terenul de sport al școlii, elevii îl identifică cu locul lor de joacă, loc pentru copii. Acolo se desfășoară anumite jocuri pentru a căror realizare sunt potrivite sau nu anumite locuri, dar care este și el divizat în zone și spații unde au sau nu au acces copiii. Ei nu au voie, de exemplu, să stea pe terenul de fotbal/baschet sau în spatele porților de fotbal atunci când elevii mai mari au meci, sau nu au voie să stea în colțurile fără vizibilitate, sau nu au voie să mergă în parcul grădiniței. Totuși, atunci când se simt nesupravegheați, copiii se ascund după colțurile clădirii, în locurile inaccesibile privirii, tocmai acesta fiind și farmecul jocului „*De-a v-ați ascunselea*”. În schimb, dacă este vorba despre alergat și jocuri precum „*Sticluța cu otravă*”, „*Leapșa*”, „*Rațele și vânătorii*” sau alte jocuri inventate de copii, nici interdicțiile privind ocolirea terenului de fotbal, nici grija de a nu aluneca pe asfalt nu mai reprezintă obstacole pentru niciunul dintre participanți. Astfel, copiii își creează spații de joacă, precum terenul de fotbal, spațiul dintre copaci, spatele băncilor de afară, spații intermediare care devin locurile lor, așa cum sunt ele denumite de Rasmussen (2004). Semnificațiile acordate de copii acestor locuri construite mental și identificate doar de ei, denumite „locurile copiilor” reprezintă o modalitate de a-i privi pe copii ca actori sociali și culturali, care creează spații care sunt fizic și simbolic doar ale lor.

Un spațiu devine al copiilor atunci când începe pauza și clasa se transformă în spațiul lor, loc de alergat printre bănci, de aruncat cu lucruri, de fugărit și sărit, de exersat relații diverse și de încercat limite. Copiii nu mai

stau în bănci, nu se mai supun regulilor orelor, nerespectarea regulilor fiind premisa evadării în spațiul libertății și al jocului. Un alt spațiu al libertății este curtea școlii, petrecerea timpului acolo fiind considerată de cei mai mulți dintre copii cea mai mare recompensă. Loc de alergat, de sărit, de jucat fotbal, baschet, loc de ascuns sau de imaginat jocuri create de copii, curtea școlii este locul ideal de folosit timpul liber.

Spațiul școlii este atât de individualizat încât orice adult sau copil îi recunoaște cu ușurință caracteristicile: sala de clasă marcată de ușa albă de la intrare, coridoarele lungi din care se intră în clase, ferestrele mari și luminoase, pereții clasei decorați sau nu cu planșe didactice sau cu portretele unor domnitori sau scriitori care privesc sobru din ramele închise la culoare. Neapărat o hartă sau un glob pământesc, tabla din fața clasei, băncile din lemn, uneori scrijelite, organizate, de obicei, pe trei rânduri. Astfel, așezarea în bănci și aranjamentul mobilierului școlar sunt destinate să asigure controlul interacțiunilor elevilor și să faciliteze învățarea. Observațiile privind gradul de atenție al fiecărui copil sau capacitatea sa de a percepe ceea ce se comunică influențează decizia profesorului privind stabilirea locului elevului în bancă. Investigând modul în care copiii percep spațiul școlii, 79 din 107 de desene redau această organizare spațială a clasei. Profesorul în fața clasei, la tablă, explicând, iar elevii așezați în băncile organizate pe rânduri. (Anexa 7)

Copiii percep această organizare a spațiului ca fiind dată, deși opțiunile lor sunt imposibil de realizat: „*Aș vrea să aducem o piscină în clasă*” (elev în clasa a II-a) până la „*Aș pune băncile toate lateral și aș pune dulapurile la un loc și am avea mai mult spațiu în clasă*” (elev în clasa a II-a) sau „*Eu aș face toate orele afară, pe terenul de joacă*”. Astfel, doar ascultându-le punctele de vedere, copiii și-ar putea exprima libertatea de a face alegeri privind organizarea spațiului clasei, ceea ce ar crește capacitatea de participare a elevilor la procesul de luare a deciziilor privind organizarea spațiului, chiar dacă nu toate opțiunile sunt posibile, utile sau necesare.

Așa cum relevă și desenele copiilor, dispunerea băncilor este întotdeauna pe rânduri, rare fiind situațiile în care se alege o altă dispunere. Decorarea clasei, deși ar putea fi dată în grija elevilor, este și ea marcată de restricții determinate de faptul că, în aceeași clasă, după-amiază, spațiul este ocupat de elevii din clasele mai mari care nu de puține ori au fost acuzați că strică și nu păstrează spațiul celor de dimineață. Ideea controlului spațiului de către profesor este subliniată și de faptul că acesta are un scaun mai comod și mai mare decât al elevilor, de faptul că el stă la catedră sau că el deține cheia de la dulapul cu materiale. Toate acestea încetățenesc ideea conform căreia profesorul este figura autoritară și cel în mijlocul căruia se organizează întregul proces didactic, și nu elevii. Iar desenele copiilor o arată cu prisosință (54 din cele 89 de desene ale copiilor înfățișează profesorul dominând clasa, fie prin așezarea lui în fața elevilor, fie separat, stând lângă catedră sau în fața tablei). Nu întâmplător, atunci când nu este în clasă, elevii se întrec în a sta pe scaunul profesorului, împrumutând astfel din autoritatea sa.

Concluziile prezentului demers coincid cu cele ale unei cercetări anterioare realizată la nivel național, în anul 2005, de Ulrich, pe un eșantion de 400 de desene ale elevilor din clasa a II-a, din 11 județe. Referindu-se la funcția experiențială, autoarea consideră că desenele reflectă asumarea de către elevi a unor valori asociate curriculumului ascuns, exersarea unor comportamente de tip școlar (socotit, scris), identificarea unor tipare ale vieții de elev: stat în bănci, cu rechizitele pregătite și cu ghiozdanele dordora de manuale și caiete. Din punct de vedere al funcției interpersonale (strâns legată de cea experiențială, realizată prin *procesele de socializare în școală*) *concluziile relevă faptul că:* a) majoritatea interacțiunilor - care sunt între copii - au loc în afara clasei, b) prezența dominantă a învățătoarei în interiorul clasei, c) auto-reprezentări și afiliere la grupuri omogene din punct de vedere al criteriului genului (fetele desenează fete sau învățătoarea), învățătoarea este modelul de rol dominant, iar băieții se joacă în curte împreună cu prietenii. (*Revista de Științele educației*, nr. 1/2008)

Datele prezentului demers relevă modul în care este exercitat controlul asupra timpului și spațiului școlar, adulții fiind principalii actori de decizie cu privire la experiențele copiilor în spațiul și timpul dat. Considerat indirect obiect și mai puțin subiect implicat în procesul de luare a deciziilor ce îl privesc, apropierea și identificarea elevului cu ideea folosirii libere a spațiului și timpului școlar par a fi un deziderat îndepărtat din cauza presiunii caracterului formal, impus, de către școală și personalul ei. Absența vocii copiilor în marea majoritate a deciziilor ce îi privesc, cu referire la organizarea timpului și a spațiului este opusă noțiunii de copil ca actor social, implicat, având dreptul de a-și exprima punctul de vedere, de a fi auzit și de a-i fi respectate deciziile. Experiența școlii este trăită ca un dat, legitimată de către discursul ce prioritizează nevoile și așteptările viitoare ale adulților în detrimentul experienței imediate trăite de copii. Accentul cade asupra pregătirii copiilor ca viitori indivizi productivi, capabili de autocontrol și autodeterminare care să răspundă cerințelor societății și mai puțin ca cetățeni competenți, creativi și autonomi social.

V.3.2. Relațiile elevilor cu profesorii

Relațiile copiilor cu profesorii din cadrul școlii sunt cele mai semnificative după cele din cadrul familiei, zilnic, elevii petrecând o treime din timpul lor la școală (orele de curs și drumul către și de la școală) (Jigău 2008). Pentru investigarea acestui aspect am luat în considerare informațiile obținute prin aplicarea următoarelor metode:

1. Focus grup cu tema „Cum rezolv?”, organizat cu cei 20 de elevi ai clasei a II-a. Înregistrarea video s-a realizat prin aplicația Microsoft Teams, în data de 11 și 12.06.2020, durata înregistrării fiind de 75,44 min. (Anexa 3)

2. Chestionar scris cu tema „Participarea copiilor”, adresat copiilor care au completat răspunsurile, colectând 19 foi cu răspunsuri scrise. (Anexa 4)

3. Desene ale celor 40 copii, elevi ai claselor a II-a. S-au colectat 107 de desene (cu temele *Clasa mea*, *Colegul preferat*), realizate în perioada octombrie 2019 – iunie 2020. (Anexa 7)

4. Narațiunile copiilor privind povestea din jurul desenelor realizate.
10 narațiuni ale copiilor înregistrate prin aplicația Microsoft Teams (Anexa 8)

5. Interviu semistrukturat cu profesorii claselor, patru profesori (învățătorul clasei, profesor arte plastice, profesor muzică, profesor educație fizică și director adjunct). Înregistrarea interviurilor s-a realizat audio, totalizând 125 de minute de înregistrare. (Anexa 11)

Ilustrând diferențele de privire între pozițiile oficiale, declarate în documente și participarea efectivă a copiilor și modalitatea în care acestea pot fi puse în practică, Bae (2010) propune termenii de relații „apropiate” și „depărtate”, reprezentând modele de interacțiune elev-profesor, în cadrul instituțiilor ce au în grijă copiii (Bae 2009, 2010). Interacțiunile apropiate (*narrow patterns*) se referă la cele care sunt direcționate de către structura mediului sau de către rolul adoptat de profesor, în cadrul relației. Bae (2010) descrie un model apropiat ca fiind unul în care profesorul exercită mai mult control (adresând întrebări închise, subliniind importanța respectării regulilor) și în care posibilitățile elevului de a lua inițiativă, de a-și exprima liber sentimentele și de a face alegeri proprii, este limitată. În contrast, modelul spațios (*spacious pattern*) este acela în care este creat spațiul pentru ca elevii să meargă mai departe și să acționeze conform propriilor idei și sentimente. Ceea ce caracterizează comportamentul profesorului în cadrul relațiilor depărtate constă în respectarea inițiativelor copiilor, fiind deschis către abordările copiilor, având abilitatea de a le îmbrățișa perspectiva și de a adopta punctele lor de vedere. Chiar și în cadrul aceluiași mediu copiii pot experimenta, în funcție de modelul interacțional, un cadru apropiat sau unul depărtat. Johansson (2004) în analiza punctelor de vedere ale profesorilor privind copiii, consideră că unii profesori apreciază faptul că elevii sunt de sine stătători și competenți în lumea lor, ceea ce se reflectă în modul în care ei se raportează la copii ca având capacitatea de a înțelege, de a lua atitudine și de face alegeri autonome. Pe de altă parte, alți profesori consideră că adulții știu mai bine decât elevii și astfel punctul de vedere al adultului primează asupra a ceea ce înțeleg și experimentează copiii în situații diferite. Alți profesori văd copiii ca iraționali astfel încât recompensa și pedeapsa reprezintă elementele centrale ale modului în care este organizată învățarea. Profesorii dețin controlul iar inițiativele și experiențele copiilor sunt limitate. Desigur, acest control se poate realiza într-un mod neintruziv și într-o manieră prietenoasă, sau, uneori, atmosfera poate fi caracterizată de relații de luptă pentru putere, stres și atmosferă neprietenoasă.

Ceea ce este de subliniat este faptul că în același context instituțional, în aceeași clasă, copiii pot experimenta mai puține sau mai multe oportunități de exprimare și realizare a participării, fapt ce depinde de poziția adoptată de profesori și de tipul de interacțiune în care se află cei implicați. În urma interviurilor semistrukturate cu profesorii celor două clase de elevi, din descrierea relațiilor lor cu elevii, toți cei patru profesori consideră faptul că elevii sunt din ce în ce mai conștienți de drepturile lor, negociind în cadrul relațiilor cu adulții, având un cuvânt de spus și dorindu-și implicarea în dialogul cu profesorii. Atitudinea lor este firească în raport cu adulții, ca de la egal la egal:

„În general cred că elevii noștri sunt mult mai încrezători decât eram noi ... care am trăit alte experiențe educaționale. Ei pun întrebări, caută răspunsuri precum adulții și argumentează alegerile făcute ... sunt altfel decât eram noi, cândva, așa cum spunea adultul așa rămânea. Nu mai discutam, nu mai negociam. Executam și gata.” (învățătoare, Anexa 11)

„Copiii de astăzi sunt diferiți de cum eram noi în sensul în care au mai multă încredere în ei, sunt asemeni adulților: întreabă, vor răspunsuri, se țin de tine până obțin ceea ce vor. Noi eram altfel, dar se pare că viitorul acesta este: al copiilor cu inițiativă, al copiilor care obțin ceea ce își doresc.” (profesor de arte, Anexa 11)

Pe de altă parte, la întrebarea referitoare la tipul de relație pe care profesorul o are cu elevii săi, cadrul didactic își dorește să fie perceput de copii ca cel care asigură suport, oferă ajutor dar este și respectat pentru ceea ce face. În acest sens, așteptările profesorilor se referă la respectarea regulilor și ascultarea profesorului, dar și îndeplinirea sarcinilor școlare. Referitor la capacitatea elevilor mici de a lua decizii și de a participa activ la viața școlii, opiniile sunt divizate. Unii profesori consideră faptul că *„elevii sunt încă prea mici și nu au capacitatea de a decide pentru ei”*, un alt profesor consideră faptul că *„încă de la această vârstă copiii pot fi sprijiniți pentru a lua decizii în ceea ce îi privește, încurajându-i să își exprime dorințele, punctele de vedere și să argumenteze alegerile pe care doresc să le facă”* și până la convingerea că *„elevii pot face alegeri pentru ei, motivându-le și fiind ei înșiși. Astfel, îi pregătim pentru viitoarea carieră de oameni puternici, cu atitudine și cu respect de sine.”* (profesor de sport, Anexa 11)

În școlile noastre, chiar dacă discursul privind centrarea școlii pe nevoile elevilor și folosirea metodelor centrate pe elev a schimbat abordarea autoritară privind școala, accentuând aplecarea profesorilor către nevoile copiilor, există și nevoia copiilor pentru ordine și disciplină, nevoie care este apreciată de elevi mai degrabă decât dreptul lor la participare și luare a deciziilor. Într-adevăr, adulții frecvent resping luarea deciziilor de către copii, văzând în aceste inițiative o amenințare la adresa autorității lor sau incapacitatea celor mici de a lua decizii corecte în ceea ce îi privește. Astfel, copiii preferă delegarea responsabilității unor decizii pe care le-ar putea lua, către profesori.

Cercetări diferite la care face referire Devine (2002), demonstrează faptul că structurile tradiționale de putere rămân în școli, în ciuda prevederilor noilor legi ale educației sau ale curriculei care introduc elemente precum studiul drepturilor copiilor în cadrul orelor de educație civică. Așa cum am înregistrat și cu ocazia observațiilor dirijate din timpul activităților școlare și așa cum relevă și alte cercetări (Drudy & Ui Chatain 1999) fetele și elevii mai mici sunt mai ascultători în fața autorității și a controlului profesorului, pe când băieții și elevii mai mari au mai multe întrebări, punând la îndoială controlul pe care profesorii îl exercită asupra lor. Ei pun la îndoială autoritatea profesorului, făcând apel la drepturile lor de exprimare a opiniei și de respectare a punctului lor de vedere.

Luând în considerare rezultatele focus grupului la care au participat elevii clasei a II-a, la întrebarea „Cum rezolv?” (Anexa 3), cei mai mulți dintre copii (16 din 20 de elevi chestionați) au răspuns că ar apela la profesor dacă ar trebui să medieze un conflict dintre doi colegi sau dacă ar trebui să comunice un subiect important pentru clasă, ceea ce poate fi interpretat ca posibilul capital de încredere cu care este investit, de către copii, cadrul didactic, dar și sub forma discursului de subordonare conform căruia copiii se percep pe ei înșiși ca subiecți subordonați ca statut școlii și reprezentanților ei. Această subordonare este rezultatul internalizării acțiunilor zilnice ale sistemului școlar și al interacțiunilor prin care profesorii zilnic direcționează comportamentul copiilor în direcția dorită. Figura dominantă a cadrului didactic este remarcată și în desenele copiilor. (Anexa 7) Puterea profesorului se manifestă, pentru unii elevi, ca fiind atotcuprinzătoare, copiii fiind conștienți mai ales cu privire la capacitatea de supraveghere pe care adulții o au asupra lor.

Percepția copiilor în cadrul interacțiunilor cu profesorii este, de asemenea, și în legătură cu importanța lor în școală. Opiniile lor sunt diverse, mergând de la asumarea faptului că școala este pentru copii, până la aceea conform căreia școala aparține directorului care este cel mai important în școală și decide cum este mai bine pentru ei. La nivelul clasei a II-a, interogând rolul structurilor dominante în cadrul interacțiunilor adult-copil, există, în fiecare clasă, copii (de obicei băieți) care reclamă dreptul la democrație și libertate de exprimare, chiar dacă o fac într-o manieră specifică, invocând dreptul de a protesta. De-a lungul unui an școlar, cel puțin de cinci-șase ori la clasa a II-a, dintre cei 20 de elevi observați, doi sau trei elevi au evocat, cumva, în timpul interacțiunilor lor cu clasa, dreptul de a protesta împotriva unei măsuri luate de cadrul didactic fie în ceea ce privește interdicția de a ieși afară, fie legat de tema suplimentară sau de sarcinile atribuite elevilor. Dincolo de discursul celor care fac apel la respectarea drepturilor lor și se revoltă împotriva deciziilor profesorului, copiii percep figura profesorului ca fiind una autoritară, dar și bună, iubitoare și având grijă de ei. Observațiile în sălile de clasă și interviul semistrukturat cu profesorii relevă grija profesorilor pentru bunăstarea elevilor lor, pentru folosirea metodelor de predare centrate pe elev, dar și pentru evoluția academică a copiilor. Astfel, discursul cadrelor didactice este centrat pe valori ce au legătură mai mult cu performanțele academice ale elevilor, cu grija pentru copii ca evoluție în cadrul școlii, mai degrabă decât în termeni de încurajare a autonomiei, a capacității de a lua singuri decizii sau de a-și exprima liber punctul de vedere. Din perspectiva elevilor, grija profesorilor privind bunăstarea elevilor este interpretată prin prisma nevoii profesorilor de a-și face datoria, de a oferi o educație bună elevilor și de a avea grijă ca la școală copiii să învețe și să fie „cuminiți”.

V.3.3. Participarea elevilor la cultura grupului

Pentru a descrie în ce mod elevii, prin participarea la interacțiunile zilnice, din cadrul activităților grupului lor de colegi și prieteni din școală, manifestă *agentivitate* și participare activă, vom face apel la informațiile înregistrate în urma aplicării următoarelor metode:

1. Observația dirijată care a constat în observarea celor două clase de elevi având în atenție specificul interacțiunilor existente în cadrul relațiilor elev-elev, elev-colegi, elev-clasă, zilnic, interval 8.00 – 17.00, an școlar 2018- 2019. Înregistrarea observațiilor s-a constituit într-un jurnal de observații, cuprinzând subpunctele timp școlar, spațiu școlar, relații profesor-elev, elev-elev, observațiile au fost notate într-un tabel, marcând data, locul, observația relevantă privind modul de participare (acceptare/neacceptare/comentare/argumentare a punctului de vedere) și implicarea elevului/elevilor la organizarea, decizia privind respectivul aspect. (Anexa 1)

2. Focus grup cu tema „De ce vin la școală?” organizat cu cei 20 de elevi ai clasei a II-a, răspunsurile au fost înregistrate în scris, durata înregistrării fiind de 19.09.2019. (Anexa 2)

3. Desene ale celor 40 copii, elevi ai claselor a II-a. S-au colectat 39 de desene (cu tema *Locul de joacă preferat*). (Anexa 7)

4. Narațiunile copiilor privind povestea din jurul desenelor realizate. 3 narațiuni ale copiilor înregistrate prin aplicația Microsoft Teams (Anexa 8)

5. Studiul de caz - forme de manifestare a agentivității în cadrul grupului de elevi (Anexa 10)

În ceea ce privește relațiile copil-copil, elev-colegi, elev-clasă de elevi, așa cum au relevat observațiile dirijate înregistrate în timpul orelor, în clase și în pauze, pe holurile școlii și afară, pe terenul de joacă, există o permanentă mișcare de conectare și luptă de apartenență la grupul de colegi, prieteni și/sau colegi din clasa proprie, dar și din clasele mai mari. Această „cultură a copiilor” (Davies 1991, Dyson 1994, Opie 1994, Corsaro 2008) constituie elementul central care sprijină copiii în efortul lor de a face față unui context școlar marcat de reguli, interdicții și norme, oferindu-le posibilitatea de a recâștiga din autonomia pierdută în fața controlului permanent al adulților din școală (McNamee 2000). În această lume copiii regăsesc, reconstruiesc, refac jocurile, legăturile, lumea lor guvernată de propriile lor reguli și relații (BFF – *best friends forever* sau dimpotrivă, *hateări*), care reprezintă, de fapt, elementul participării lor sociale la viața școlii.

Existența a numeroase cercetări privind jocul copiilor, cu accent asupra modului în care jocul se schimbă în funcție de vârstă și cum această activitate contribuie la dezvoltarea copiilor, au fost elaborate, de-a lungul timpului (Baines și Blatchford 2012). Jocul copiilor este activitatea centrală în viața lor de zi cu zi și în cadrul interacțiunilor cu ceilalți, jocul lor fiind dependent de reciprocitatea și de acordul comun privind regulile specifice aplicate activității. Corsaro (2005) abordează tema *reproducerii interpretative*, alcătuită din trei tipuri de acțiuni colective: 1. însușirea creativă a informațiilor și cunoștințelor provenite din lumea adulților; 2. producția copiilor și participarea într-o serie de culturi de grup și 3. contribuția copiilor la reproducerea și extensiunea lumii adulților. „Copiii fac permanente încercări de a câștiga controlul propriilor lor vieți și de a împărți controlul cu ceilalți –

procesele implicate sunt astfel o fereastră spre modul în care participarea copiilor este negociată și exersată” (Corsaro 2005, pp. 18-20). Markstrom & Hallden (2009) demonstrează cum copiii sunt capabili să aleagă acele strategii care le permit să evite discursul instituțional, permițându-le să preia controlul după propria voință.

Pentru investigarea modului în care elevii participă la cultura grupului, inițiind, elaborând și dezvoltând relații cu ceilalți, propunem prezentarea a două studii de caz. Primul este al grupului denumit *Grupul MCPRV* (Anexa 10). Redăm mai jos transcrierea dialogului cu un elev din clasa a II-a (*M- inițiala numelui copilului și P- profesor*)

M: Eu am desenat membrii consiliului MCPRV la o ședință foarte importantă.

P: Ce înseamnă MCPRV?

M: Este grupul meu de scris cărți ... în care noi votăm și scriem cărți. Votăm anumite lucruri, de exemplu anumite evenimente sau ce carte să scriem sau fiecare idee. Deci, MCPRV înseamnă numele noastre ...

P: Deci sunt inițialele numelor voastre.

M: Da. Altă poreclă pe care a inventat-o Alexandra, adică tot cu MCPRV, este Mica Carte pentru România Veche.

P: A, interesant ! Și practic cum v-ați organizat? Ce faceți acolo?

M: Păi, noi ne-am ... fondat, practic, noi ne-am fondat când eram la clasa întâi.

P: Și ce face grupul vostru? Cum sunteți organizați?

M: Și ne-am fondat scriind prima noastră carte, Asasinul de fluturi, partea I, care vine de la Sonia. Sonia ne-a inspirat. Este vorba despre o fată care, căreia îi plăceau fluturii dar la un moment dat a prins un fluture și fluturele s-a dus la armata fluturilor și a atacat o groază de fluturi. Și fata, după aia, urăște fluturii ...

P: Și acesta este subiectul unei cărți ... și ați mai scris de atunci și alte cărți?

M: Dar Asasinul de fluturi s-a mai dus printr-un portal, în lumea fluturilor, și a ucis o familie întreagă.

P: Aceasta este o altă carte?

M: Și am mai scris Asasinul de fluturi trei și Asasinul de fluturi patru, am scris și volumul trei, dar nu știu unde e ...

P: Spune-mi, te rog, în grupul vostru, cum sunt împărțite sarcinile ? Cine și cum face?

M: Păi ... eu practic scriu, era și Alexandra înainte, ea era ilustrator, unii îmi dau idei, iar majoritatea îmi dau idei, mai cam toți. P: Și rezultatul muncii voastre care este?

M: O carte la care toată lumea este de acord să fie așa, tuturor le place ...

P: Dar tu ai cartea, fizic, ne-o poți arăta?

M: Nu, am pierdut-o. Dar ... o să facem alta. Am și desenul. Acești copii sunt membrii Consiliului MCPRV, care fac o ședință foarte importantă. (Anexa 10) Astfel, cinci elevi din clasă au alcătuit un grup denumit Consiliul MCPRV cu

scopul de a scrie cărți. Ceea ce este interesant este faptul că ei au constituit grupul, fără vreun sprijin din partea adulților semnificativi, dar și faptul că acest grup funcționează după reguli stricte și pedepse care sunt aplicate pentru încălcarea regulilor. (Anexa 10)

Regulile sunt: 1. Nu îl jigni pe șef/membru – 10 pct. 2. Nu îl fă pe șefu – 5 pct. 3. Ascultă lucrurile importante – 5 pct. 4. Nu strica cărțile/modifica/rupe – 20 pct. 5. Nu spune lucruri rele despre membri/șef.

Pedepse: 1. Eliminare, 2. Eliminare permanentă, 3. Suspendare, 4. Scăzut de grad. (Anexa 10)

Pe baza „Contractului de reunire”, inițiatorul proiectului a propus colegilor din clasa sa aderarea la grup, afișând, timp de o săptămână, un tabel în care se puteau înscrie viitorii membri. În momentul aderării la grup, elevii semnav *Contractul de reunire*.

Am ales acest exemplu pentru a ilustra modul în care spontan, elevii reușesc să se organizeze, utilizând toate instrumentele pe care le pot folosi, inclusiv reguli stabilite de ei, structură organizatorică, forme diverse de adeziune și participare la scopuri comune.

Al doilea exemplu se referă la constituirea unui limbaj al semnelor construit cu scopul de a comunica diverse mesaje codate, între doi elevi ai aceleiași clase. Cu titlul „limbaj”, prin asocierea de semne unor cuvinte, cei doi elevi folosesc simbolurile pentru a comunica prin bilețele pe care sunt notate semnele corespunzătoare cuvintelor. Fiecare dintre cei doi elevi avea codul de traducere al mesajului. Interesant este faptul că, deși inițial, limbajul cuprindea litere, au fost adăugate cuvinte precum „ești, ps3/ps4, pauză, pușcă, jucăm, da, nu, eu, pa”, ulterior, în etapa elaborată, copiii au adăugat semne convenționale și altor cuvinte care au fost adăugate listei „*profesoară, școală, dulce, curte, urăsc, ea, ei, park, joc, protest, mă, ce, este, îmi, ești, cum, pe*”. Așa cum s-a notat în foaia de observație, elevului care a fost descoperit că folosea acest limbaj și deținea foile, i-a fost cerută, din partea profesorului, permisiunea de a le citi și de a le descifra, ca ulterior să îi fie cerută permisiunea de a fotocopia cele cinci pagini conținând limbajul și mesajele scrise. (Anexa 10) Elevul era evident îngrijorat de consecințele pe care le-ar fi putut avea deconspirarea codurilor, mai ales că acesta conținea și cuvântul „profesoară” asociat unei fețe triste. Elevul a fost asigurat de către profesor că apreciază creativitatea și l-a asigurat că nu vor fi sancționați și că nu vor exista repercursiuni. Dimpotrivă, profesorul a vorbit cu cei doi elevi și a apreciat faptul că au construit un limbaj personal, făcând apel la creativitate și originalitate. Această formă de comunicare alternativă, „subversivă” este interpretată în prezentul demers ca formă de manifestare a agentivității, generată de nevoia de a comunica mesaje dintr-un spațiu personal, subiectiv, cu privire la ceilalți semnificativi. Astfel, vom considera că indiferent de natura relației cu adultul semnificativ, profesorul în cazul de față, formele de participare activă a elevilor în cadrul relațiilor cu ceilalți semnificativi pot îmbrăca forme diferite, mai mult sau mai puțin creative.

Interacțiunile și relațiile cu colegii și prietenii reprezintă elemente semnificative pentru viața de zi cu zi a copiilor în școală și ne raliem concepției conform căreia (Devine, 2002) existența culturii copiilor ca modalitate de exprimare a agentivității elevilor reprezintă strategia lor de mediere a efectelor controlului adulților, dar și ca reproducere a relației adult-copil. Astfel, tensiunile resimțite de copii în cadrul relațiilor elev-profesor sunt eliberate printr-un proces de reproducere a modelului existent între adult și copil.

V.3. 4. Disciplina și regulile de comportare

Experiența copiilor în școală include activități care nu fac parte din curricula formală și care includ activități strict structurate precum verificarea prezenței, ordonarea în linie, așezarea în bănci, ordonarea hainelor și a rechizitelor școlare, toate pentru a asigura ordinea și disciplina. Astfel, elevii se află sub controlul permanent al profesorului, motiv de răspuns prin conformare sau prin diverse modalități de încălcare a regulilor (Halstead & Jiamei 2009).

Controlul timpului și al spațiului copiilor în mediul școlar se realizează prin intermediul regulamentului școlar care solicită din partea elevilor controlul propriului comportament conform unor reguli și indicații precise. Tipologia regulilor, cine le decide, cui sunt adresate și motivul pentru care există reflectă nu numai valorile și normele considerate importante în școală, dar mai ales reprezintă forme de exersarea a puterii dintre adulți și copii (Devine 2002).

Pentru investigarea acestor aspecte am utilizat datele colectate în urma aplicării următoarelor metode:

1. Observația dirijată privind disciplina, modul de aplicare a regulilor de disciplină și modul în care au fost aplicate sancțiunile elevilor care au încălcat regulile, în timpul anilor școlari 2018-2019 și 2019-2020. (Anexa 1)
2. Desene ale celor 40 copii, elevi ai claselor a II-a. S-au colectat 107 de desene (cu temele *Clasa mea*, *Colegul meu preferat*) (Anexa 7)
3. Narațiunile copiilor privind povestea din jurul desenelor realizate. 10 narațiuni ale copiilor înregistrate prin aplicația Microsoft Teams (Anexa 8)
4. Interviu semistructurat cu profesorii claselor, patru profesori (învățătorul clasei, profesor arte plastice, profesor educație fizică și director adjunct). Înregistrarea interviurilor s-a realizat audio, totalizând 125 de minute de înregistrare. (Anexa 11)
5. Analiza documentelor școlare privind regulamentul de ordine interioară și regulamentul de organizare și funcționare disponibile pe paginile web ale instituțiilor de învățământ. (Anexa 14)

Percepțiile copiilor privind regulile școlare ca și legitimitatea existenței și respectării regulilor sunt definite în cadrul unor discursuri pe cât de diferite, pe atât de interesante: ceea ce constituie elementul comun în discursurile tuturor elevilor este importanța existenței regulilor, majoritatea copiilor considerând faptul că regulile sunt importante pentru asigurarea liniștii,

disciplinei, ghidând comportamentul copiilor. Sunt și voci ale copiilor care ar desființa pur și simplu regulamentul școlar și regulile și mai ales sancțiunile ce decurg din nerespectarea regulilor. Pare că, pentru mulți dintre elevii care încalcă voit sau nu regulile școlare, presiunea existenței acestora, dar mai ales consecințele nerespectării lor sunt atât de greu de îndurat încât primul lucru pe care l-ar desființa, în școală, ar fi sistemul de sancționare. Astfel, fiecare școală își elaborează propriul sistem de reguli care sunt aduse la cunoștința copiilor în prima zi de școală și părinților, la începutul anului școlar, cu ocazia primei întâlniri cu părinții. În ceea ce privește specificul regulilor de comportare, acestea sunt elaborate la nivelul școlii, pe baza regulamentului intern și a regulamentului de organizare și funcționare. În aceste documente motivarea existenței regulilor disciplinare are la bază argumente legate de siguranța elevului, de respectul acestuia pentru semenii și față de proprietate. În ceea ce privește stabilirea consecințelor și a sancțiunilor ce decurg din nerespectarea regulilor, acestea sunt stipulate în regulament, stabilit de către consiliul de administrație al școlii (din care, în mod ideal, face parte și reprezentantul consiliului școlar al elevilor). În caz ideal prevederile regulamentului sunt stabilite împreună cu elevii, dar, de cele mai multe ori, ele sunt explicate și discutate cu aceștia, în scopul înțelegerii și adoptării lor ulterioare. Ca abordare generală, se consideră abatere orice activitate sau comportament care perturbă procesul instructiv-educativ în cadrul școlii sau care ar putea aduce orice prejudiciu elevilor și cadrelor didactice sau spațiului școlar. Așa cum prevăd și documentele oficiale, orice sancțiune acordată elevului este direct proporțională cu abaterea comisă și este discutată cu elevul: „Sancțiunile nu sunt impuse abuziv și sunt orientate către aspecte pozitive ale conviețuirii” (*Regulamentul de ordine interioară*, școală urbană, 2019). De asemenea, „Nu este admisă în școală nicio formă de pedeapsă corporală. Violența fizică, hărțuirea, furtul, minciuna sau limbajul nepotrivit nu sunt acceptate.” (*Regulamentul de ordine interioară*, școală urbană, 2019) Reglementarea lejeră a recompenselor pentru comportamentul dezirabil, pe de o parte, și cea detaliată și descriptivă a sancțiunilor (pedepselor) pentru încălcarea regulilor, ne face să observăm dezechilibrul dintre cele două, în favoarea sancțiunilor. Acestea sunt de diferite tipuri, se acordă în funcție de gravitatea faptei, sunt discutate cu elevul și părinții acestuia, sunt reglementate și consemnate în documentele școlii.

Pe lângă aspectul reglementat oficial, la nivelul ministerului, la nivelul școlii și ca politică generală din instituție, practica zilnică observată la clasă este aceea de a suprareglementa aspectele ce țin de disciplină, în sensul de a stabili un regulament la nivelul clasei. Astfel, în prima zi de școală, cadrul didactic discută cu elevii clasei regulile de respectat în timpul orelor, dar și în timpul pauzelor. Regulile de respectat în timpul orelor sunt, de obicei, cinci, maximum șapte și prevăd: „*Pregătirea materialelor pentru lecții, Fără zgomote, Păstrarea poziției corecte la bancă, Concentrarea atenției, Ridică mâna pentru a răspunde sau pentru a solicita sprijin, informații* etc. (Anexa 18). Așa cum relevă desenele și fotografiile copiilor, pe spațiul tablei sunt

notate regulile activității, acest fapt fiind o dovadă a existenței lor permanente, chiar și în jocurile pe care copiii le organizează în timpul liber acasă, sau la școală, în rarele ocazii în care au timp (până la venirea unui profesor în clasă sau ca temă de desenat aspecte ce țin de spațiul școlii) acestea fiind prezente. (Anexa 7 și Anexa 18)

Conceptul nerespectării regulilor școlare este unul fluid și mai degrabă nuanțat, punând în discuție aspecte ce țin de intenționalitate, context, predispoziție sau stare de moment. Astfel, *agentivitatea* copiilor în ceea ce privește practicile la clasă este exercitată indirect, permanent, prin metode pasive de rezistență precum limbajul nonverbal (elevul stă cu spatele la profesor sau stă permanent încruntat, fără a fi conștient de acest fapt), rămânerea în urmă (copiii care intenționat trag de timp, găsindu-și alte activități de făcut, în locul celor solicitate), pierderea rechizitelor, uitarea lor acasă, la școală sau oriunde pentru a nu mai putea fi găsite, dezordinea de pe bancă și din propriile lucruri, mâzgălireă feței, a mâinilor și intervențiile asupra propriului corp (desene pe mâini, pete de cerneală pe degete și caiete etc.). Toate pot fi, în lipsa unor alte explicații, modalități de manifestare a nevoii de intervenție, de participare, dar în sensul dorit de copil, nu impus de cadrul didactic. Iar dacă acțiunea nu se poate materializa în direcția intervenției și schimbării stării de fapt, propriul corp și propriile obiecte devin subiecte de modificare, de schimbare a funcției lor.

Încălcarea regulilor de disciplină, în școală (Millei 2011), în contextul manifestării capacității copiilor de a participa, exprimându-și liber punctul de vedere și opiniile, aduce o lumină nouă privind modul în care copiii se ridică împotriva structurilor existente, exercitându-și drepturile și participarea. Chiar dacă discursul paternalistic definește copiii în termeni de dependență și nevoie de control și de ghidare, din perspectiva multor copii autoritatea profesorului este necesară și dorită pentru că regulile sprijină învățarea, profesorii/directorul deține școala și fără reguli copiii nu ar putea învăța și ar fi haos (Devine, p. 55). În alte cercetări realizate în școală (Corsaro 2008), a fi copil contrastează cu a fi adult, primul fiind constrâns să respecte regulile, pe când adulții sunt cei care le impun. Copiii care consideră că elevii au un cuvânt de spus în stabilirea regulilor în școală s-au plâns de faptul că ei nu au fost consultați în ceea ce privește conținutul curriculei școlare și asupra orarului, sau a regulilor, iar ceea ce au învățat a fost cu privire la conținuturi și reguli stabilite de adulți. Mai mult, copiii care de obicei pun sub semnul întrebării autoritatea cadrului didactic sunt și cei care pledează pentru interzicerea în școală a sancțiunilor rezultate în urma nerespectării regulilor. Astfel, sancțiuni precum minute luate din timpul pauzei, retragerea dreptului de a participa la anumite activități ale clasei, constituirea Comisiei de disciplină și discutarea măsurilor ce se impun în cazul încălcării regulilor, ca și chemarea părinților la școală, reprezintă tot atâtea motive de îngrijorare și metode percepute de copii ca forme de control și pedeapsă. În acest sens, cercetările recente (Millei 2005) relevă faptul că încălcarea regulilor și deranjarea desfășurării activităților se identifică, de obicei, cu „o problemă de control” al clasei. Recunoașterea comportamentului disruptiv în legătură cu tema controlului este încorporată și guvernată de puterea și valorile intrinseci ale discursului didactic (Millei 2005).

Astfel, practicile disciplinare din clasă utilizează puterea pentru a disciplina și a impune controlul. În locul disciplinării autoarea citată propune conceptul de ghidare care este considerată a fi cea mai corectă și potrivită modalitate de gestionare a clasei. Așa cum se demonstrează în cadrul cercetării realizate (2011), îndrumarea creează un climat democratic ce permite validarea elevilor ca parteneri egali de dialog. Susținătorii ghidării ca abordare (Gartrell 1998, 2004, Porter 2008, Kohn 2001) consideră faptul că disciplina are legătură cu ideea de control și autoritate, având scopul de a pedepsi. Îndrumarea (Gartrell 2004) pe termen lung duce la atingerea obiectivelor urmărite, consolidând imaginea copilului considerat capabil a lua decizii, a face alegeri potrivite pentru sine, fiind constructor al propriei personalități. Așa cum afirmă Porter (2008) această abordare permite „a avea încredere privind propria devenire”. Astfel, îndrumarea de către profesor le permite copiilor să-și dezvolte deprinderile de care au nevoie ca viitori cetățeni ai democrației (Wittmer și Honig 1994), respectându-i pe ceilalți și pe sine, lucrând în grup pentru rezolvarea problemelor, exprimându-și emoțiile, acceptându-le și făcând alegeri potrivite pentru toți. Profesorul încurajează elevii în demersul de rezolvare a problemelor mai degrabă decât pedepsește pentru probleme pe care ei nu le pot rezolva”. Îndrumarea este educarea în cel mai adevărat sens – modalitatea cea mai potrivită pentru dezvoltarea empatiei, a controlului de sine necesar pentru ca elevii să devină autonomi.” (Kamii 1984 *apud* Millei 2011)

Hart (1992) susține ideea conform căreia „Chiar dacă în școli, cluburi sau în familie, disciplina nu este doar o problemă ce constă în mai multe sau mai puține reguli, în toate contextele există nevoia ca cei mici să înțeleagă și să respecte nevoia de reguli. Preocuparea importantă pentru școli, ca și pentru familie, este cea referitoare la modul în care regulile sunt făcute și impuse, sau chiar dacă ele sunt sau nu înțelese și explicate copilului”. Lawrence Kohlberg este adeptul teoriei conform căreia curriculum-ul ascuns al autorității din școli trebuie să fie transformat într-un curriculum al dreptății, în care drepturile elevilor și ale cadrelor didactice sunt respectate. Valorile dreptății și justiției ar trebui să predomină cele ale autorității adulte, iar subiectele ce preocupă atât elevii cât și profesorii să fie soluționate prin dialog și negociere. Fără concentrarea atenției asupra unor subiecte precum autoritatea, este ca și cum copiii ar experimenta simultan, în clasă, democrația, în timp ce structurile tradiționale autocratice ale autorității profesorilor ar rămâne intacte în școli.” (Hart 1992, p. 37)

În timp ce prioritățile copiilor sunt acelea de a interacționa cu colegii și prietenii și de a se distra, școlile sunt structurate în jurul scopurilor și valorilor care sunt determinate de nevoile lumii adulților privind munca și productivitatea. Devine (2003) consideră că neimplicarea elevilor și reținerea privind implicarea lor deplină în activitățile școlii poate avea la bază conștientizarea faptului că elevii vin la școală ca să învețe, așa cum adulții merg la serviciu ca să muncească. Copiii sunt, până la urmă, integrați în sistemul școlar pentru a răspunde cerinței sociale de a fi pregătiți pentru a deveni productivi și pentru a contribui la bunăstarea societății. Copiii înșiși

par a înțelege acest fapt distingând între materiile stricte precum matematica, engleza, limba română și materii precum arte, muzică, educație fizică. Ei acceptă autoritatea profesorului și controlul ca o condiție necesară pentru a obține o educație de calitate, pentru a avea succes în viață.

Concluzionând, relațiile copiilor cu adulții și cu grupul de apartenență sunt într-o continuă negociere. Considerăm faptul că în timp ce puterea profesorului nu este niciodată absolută, observarea interacțiunilor și relațiilor copiilor cu adulții și cu cei semnificativi ne conduce către concluzia conform căreia capacitatea copiilor de a-și manifesta *agentivitate* este puțin utilizată în mediul școlar, fapt ce are consecințe imediate în ceea ce privește asigurarea complianței elevilor la sistemul de reguli și formarea capacității de a deveni autonomi, participând la viața școlii și, în perspectivă, cu privire la formarea viitorilor cetățeni activi ai societății.

V.3.5. Consiliul elevilor – formă organizată de manifestare a agentivității

La nivel european este recunoscută, cel puțin oficial, importanța participării elevilor, în diferite forme, la procesul de luare a deciziilor privind școala. Astfel „Elevii învață despre cetățenie nu doar în sala de clasă, dar și prin intermediul învățării informale. Drept urmare, educația civică este mai eficientă dacă este susținută de către un mediu școlar în care elevilor li se oferă oportunitatea de a experimenta valorile și principiile procesului democratic în acțiune. Toate statele europene au introdus o anumită formă de reglementare pentru a promova participarea elevilor la administrarea școlii, fie sub forma reprezentanților clasei, consiliilor de elevi sau reprezentării elevilor în organisme de administrație școlară. Cu cât nivelul de educație este mai ridicat, cu atât este mai des întâlnită existența reglementărilor care permit participarea elevilor la conducerea școlilor. Cultura și procesele democratice din cadrul școlilor sunt de asemenea consolidate prin reglementări sau recomandări cu privire la participarea părinților la administrarea școlii. Pe lângă reglementări și recomandări, aproximativ o treime din statele UE raportează lansarea programelor naționale de formare pentru a încuraja implicarea elevilor și a părinților în administrarea școlii și pentru a-și consolida aptitudinile în acest domeniu. Mai mult, într-o mică parte dintre state, evaluarea școlară externă tratează acum problema administrării școlii, examinând, de exemplu, „gradul de participare a elevilor și a profesorilor în cadrul diverselor organisme decizionale sau consultative de la nivel școlar” (Raport Eurydice 2017).

În aceeași direcție, participarea elevilor la viața școlară și deciziile ce o privesc este considerată o componentă importantă a educației civice. Astfel, „Chiar dacă puterile oficiale ale consiliilor elevilor sunt limitate (sau inexistente), acestea le oferă elevilor experiența practică a procesului democratic. Aproape toate țările analizate confirmă că se folosesc consilii ale elevilor la unul sau mai multe niveluri de educație. În 23 de țări există recomandări referitoare la participarea elevilor la toate nivelurile de

învățământ. Deși a existat o creștere de-a lungul timpului în ceea ce privește numărul de țări care recomandă participarea elevilor, aceasta a rămas în mare măsură o caracteristică a învățământului secundar. În mod interesant, totuși, o schimbare evidentă s-a produs. În timp ce în 2012, doar 16 sisteme de educație menționau consiliile elevilor la nivel primar, numărul a crescut acum (2017), la 28. Aceasta reflectă un efort general de a include copiii cu vârste și mai mici în procesul democratic și de a încorpora această experiență în viața școlară de timpuriu. Participarea elevilor este mai puțin răspândită în FPI din școală (30 de sisteme de educație) decât în învățământul secundar inferior și superior (37 și respectiv 38 de sisteme de educație), iar acest lucru necesită atenție.” (Sinteză Eurydice, 2017) Participarea elevilor la activitatea consiliului școlar al elevilor reprezintă una dintre formele recunoscute de participare, atât la nivel legislativ cât și în ceea ce privește regulamentul de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ preuniversitar, așa cum s-a demonstrat în prima parte, legată de contextul școlar. Recunoscute în documentele europene, „Consiliile elevilor sunt acum mai des întâlnite în școlile primare, reflectând efortul general de a include copiii cu vârste și mai mici în procesul democratic și a încorpora această experiență în viața școlară de timpuriu” (*op. cit.*, p. 17).

În școli însă, participarea elevilor ciclului primar la activitățile consiliului școlar reprezintă un subiect dacă nu problematic, cel puțin incert și marcat de nesiguranță. Un prim punct de discutat este faptul că, așa cum s-a arătat și anterior, în *Statutul elevului* este specificat faptul că Art.43, al. (2) „Pentru unitățile de învățământ care au doar clase din învățământul primar și gimnazial, Biroul Executiv este ales dintre elevii claselor a VII-a - a VIII-a” (Statutul elevului, OMEN nr. 4742/10.08.2016). Astfel, cel puțin din punct de vedere formal, președintele consiliului școlar ales la nivelul clasei rămâne doar cu rol reprezentativ, fără a avea acces la formele superioare de organizare a consiliului la nivelul școlii, fără a mai pune în discuție nivelurile superioare. În realitate, consiliul elevilor la nivelul clasei există „doar pe hârtie”. Din cei patru profesori intervievați, toți au afirmat faptul că mai mult decât alegerea reprezentantului consiliului elevilor la nivelul clasei, elevii ciclului primar nu sunt implicați în alte forme de reprezentare la nivelul școlii sau în alte structuri. „*Consiliul elevilor există doar pe hârtie pentru că în școala noastră, la clasă, elevii au ales un reprezentant, dar atât. La nivelul școlii nu participă elevii de la primar pentru că sunt prea mici*”. (Învățător, Anexa 11)

Pentru a verifica veridicitatea celor menționate mai sus am aplicat două chestionare, atât profesorilor cât și elevilor din ciclul primar, cu scopul de a afla opinia acestora privind activitatea consiliului elevilor în școala în care își desfășoară activitatea. Astfel, s-au aplicat:

1. Chestionar cu tema „Activitatea Consiliului elevilor în școala ta” adresat unui grup de 20 elevi, dintr-o școală din mediul urban, colectându-se 20 de răspunsuri. (Anexa 5)

2. Interviu semistrukturat cu profesorii claselor, patru profesori (învățătorul clasei, profesor arte plastice, profesor educație fizică și director adjunct). Înregistrarea interviurilor s-a realizat audio, totalizând 125 de minute de înregistrare. (Anexa 11)

3. Chestionar cu tema „Activitatea Consiliului elevilor”, folosind aplicația Google Forms, completat de 82 de cadre didactice, online, în urma postării în mediul online, pe o rețea de socializare. (Anexa 12)

Ce spun elevii clasei a II-a despre activitatea consiliului elevilor? Din cei 20 de elevi, 8 nu știu nimic despre aceasta, 5 nu au auzit și restul de 7 elevi au auzit despre activitatea consiliului. 10 elevi nu știu dacă în școala lor există un consiliu al elevilor, iar 9 elevi cred că există consiliu în școală. Referitor la existența reprezentantului elevilor, la nivelul clasei, 11 elevi nu știu dacă există, iar 8 elevi confirmă existența reprezentantului clasei în consiliu. 16 elevi nu știu dacă reprezentantul lor a participat la vreo întâlnire a consiliului elevilor din școală, în timp ce 3 elevi confirmă participarea. Referitor la modul în care a fost ales, la nivelul clasei, reprezentantul elevilor, 10 elevi își amintesc că l-au ales prin vot, 8 elevi nu știu/nu își amintesc cum a fost ales, 1 elev consideră că l-a propus doamna învățătoare. Pentru restul itemilor privind activitatea reprezentantului consiliului clasei, rolul acestuia, activitățile pe care le realizează la nivelul clasei și al școlii, elevii, în proporție de cel puțin 50% nu știu cu ce se ocupă, sau, consideră că rolul reprezentantului este acela de comunica profesorilor deciziile elevilor (8 copii). De asemenea, reprezentantul elevilor vine cu propuneri în interesul colegilor (8 elevi), participă la întâlnirile cu alți elevi (9 elevi) sau este prietenos cu ceilalți (7 elevi). În ceea ce privește rezultatele obținute în urma activității consiliului elevilor, 17 dintre elevii nu știu care sunt acestea. (Anexa 5)

În ceea ce privește opinia cadrelor didactice, chestionarul online (Anexa 12) relevă următoarele:

I.6. Nivel de predare

80 de răspunsuri

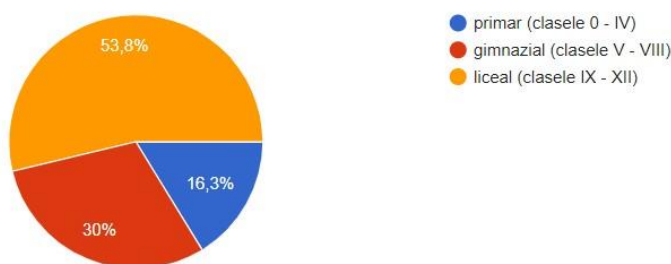


Figura 5. Nivelul de predare al respondenților, cadre didactice

Cu referire la nivelul de predare, dintre cei 80 de respondenți, 53,8% predau la nivel liceal și 16,3% dintre respondenți predau la nivel primar.

2. În școala/școlile în care predați există Consiliul elevilor ?

81 de răspunsuri

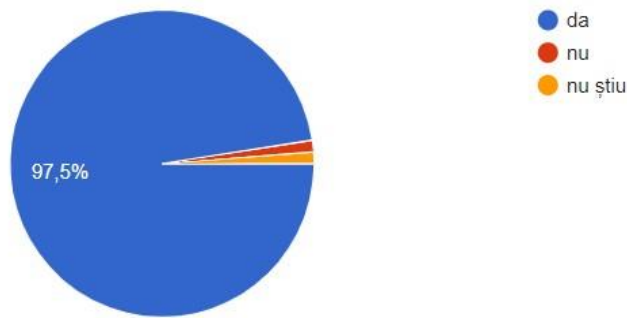


Figura 6. Existența consiliului elevilor în școală

În proporție de 97,5% dintre profesori știu de existența consiliului elevilor în școala în care predau.

3. Există, la nivelul clasei/claselor la care predați, reprezentanți în Consiliul elevilor ?

80 de răspunsuri

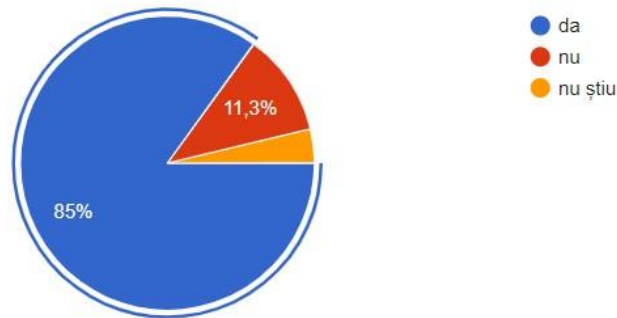


Figura 7. Existența consiliului elevilor la nivelul clasei

La nivelul claselor la care predau, 85% dintre profesori știu de existența reprezentantului consiliului elevilor la clasele la care predau.

4. Clasele cărui nivel participă cu reprezentanți în Consiliul elevilor școlii ?



80 de răspunsuri

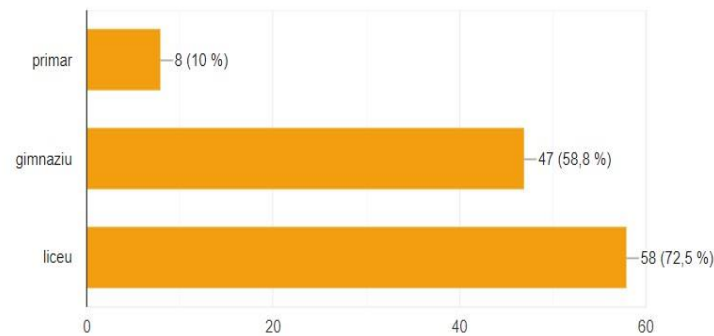


Figura 8. Participarea elevilor ca reprezentanți ai consiliului elevilor

Dintre clase, cele mai reprezentate în cadrul consiliului la nivelul școlii sunt clasele de liceu (opinia celor 72,5% dintre respondenți).

6. Cât de importantă considerați că este activitatea Consiliului elevilor în școală în care predați ?

80 de răspunsuri

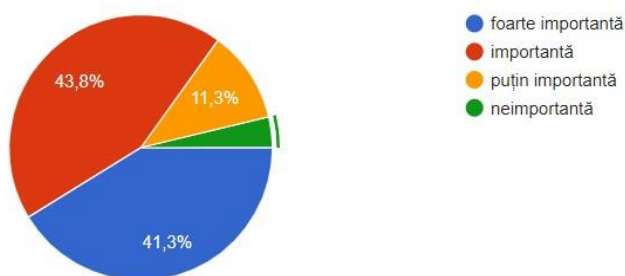


Figura 9. Importanța activității consiliului elevilor în școală

Referitor la importanța activității consiliului elevilor în școală, peste 85% dintre profesori au răspuns că activitatea elevilor este importantă și foarte importantă pentru școală.

În ceea ce privește implicarea elevilor ciclului primar în organizarea și desfășurarea activităților consiliului elevilor, 44 din cele 80 de cadrele didactice o consideră potrivită la nivelul clasei și doar 33 dintre profesori cred că este potrivită implicarea elevilor mici în ceea ce privește luarea deciziilor la nivelul școlii.

Astfel, deși rapoartele europene prezintă situații îmbucurătoare cu privire la creșterea gradului de implicare a elevilor din clasele mici privind procesul de luare a deciziilor la nivelul școlii, prin participarea la activitatea consiliului școlii, demersul nostru demonstrează faptul că, din perspectiva elevilor mici, activitatea reprezentanților propriei clase este de cele mai multe ori necunoscută. Din perspectiva cadrelor didactice, participarea elevilor de liceu este recunoscută de peste 70% dintre intervievați, care apreciază, în proporție de peste 80% ca fiind importantă și foarte importantă activitatea acestora. Activitatea elevilor mici este apreciată ca fiind potrivită pentru nivelul clasei de către aproximativ jumătate dintre profesori, dar doar 33 dintre cele 82 de cadre didactice consideră potrivită participarea elevilor mici la deciziile ce privesc școala. Astfel, prezentul demers confirmă rezultatele cercetărilor anterioare (Highfield 1997, Davies 1998, Aldreson 2001, 2002, 2005) privind activitatea consiliului elevilor. Astfel, în 2000, din 2272 elevi participanți la cercetarea pe baza de chestionar, 50% au afirmat că în școala lor există consiliul elevilor și mai puțin de jumătate dintre ei consideră că acesta este eficient pentru școală. Reiterând importanța activității consiliilor școlare ale elevilor, în școli, Alderson (2000a) afirmă „Consiliul elevilor reprezintă un indicator cheie atât la nivel practic cât și simbolic, al respectului pentru drepturile copilului (...) Pentru că doar consiliile elevilor oferă în mod formal, democratic, transparent, măsurabil, un forum politic la nivelul școlii.” Dar faptul că 48% dintre elevii participanți au afirmat că nu există consiliul elevilor sau nu știu despre existența sa în școală, evidențiază faptul că, de multe ori, deși în documente și rapoarte, consiliile elevilor există, ele au doar un rol decorativ, în sensul în care fie nu își desfășoară activitatea, fie întrunirile au loc doar pentru a fi bifată o activitate în planul școlii sau pentru

a arăta că lucrurile se întâmplă (*tokenism*). În cele mai puține dintre cazuri aceste activități au loc și deciziile luate în acest forum se și aplică la nivelul claselor și al colectivelor de elevi.

Punând în discuție respectarea drepturilor copiilor precum libertatea de exprimare, dreptul la asociere, dreptul la educație fără discriminare, dreptul de a fi ascultat și de a le fi respectat punctul de vedere, apar întrebările dacă, în ce context și când devin copiii conștienți de aceste drepturi și dacă au maturitatea de a le exercita în cadrul formal, la școală ? Așa cum cei mici învață să vorbească, vorbindu-li-se, ca și cum ar înțelege, autorii citați (Alderson 2000b) consideră faptul că elevii devin membri ai comunităților democratice prin implicare și participare efectivă. Chiar și elevii de 8 ani, în clasa I, își ascultă cu atenție ideile, lucrează împreună, oferă soluții pentru rezolvarea problemelor și reușesc să soluționeze în mod pașnic diferențele de opinie. Rapoarte nepublicate (Hannan 1998) demonstrează faptul că activitatea consiliului elevilor în școlile primare poate fi eficientă. În școlile primare elevii își formează primele deprinderi de ascultare activă (Mosley 1993), în grupuri de lucru elevii planifică și găsesc soluții împreună (Miller 1996), întrucât acolo unde profesorii și elevii lucrează împreună consiliul elevilor devine eficient și productiv.

Deși domeniul educației civice și al drepturilor copilului face apel la termeni abstracți precum înțelegere, gândire rațională, negociere, decizie informată, principii abstracte privind respectul și justiția, punând accentul pe idei abstracte adresate în special elevilor din ciclul liceal (*The Crick Report* 1998), totuși democrația și practicile democratice implică activități, sentimente puternice, experiențe personale și relaționale realizate prin lucrul în echipă, negociere și dezbateră, organizare de alegeri și vot. Toate acestea înseamnă practici democratice puse în acțiune, experimentare și implicare, experiențe de la care elevii mici nu ar trebui excluși pentru că sunt considerați prea mici sau nu înțeleg sau nu au experiență (Alderson 2000b). Autoarea consideră că „Politicile ignoră faptul că școlile sunt ele însele comunități în care cunoștințele, ideile și energia elevilor pot fi folosite în mod creativ atunci când elevii sunt tratați mai degrabă ca prezenți decât ca viitori cetățeni”. Cercetările (Alderson 2001) relevă și faptul că acolo unde activitatea consiliului elevilor este văzută de elevi ca existență formală (*token*) această percepție are un impact mai puternic decât opinia conform căreia în școală nu există consiliul elevilor. Existența consiliului elevilor este legată de participare și implicare, altfel, prezența sa formală, fără a avea activitate, generează confuzie și tensiuni cu privire la perceperea statutului democratic al școlii. Existența consiliului elevilor în școală implică acțiune, decizii, schimbări în ceea ce privește deciziile și viața de zi cu zi în școală (Alderson 2000a). În opinia sa, pe care o împărtășim, nivelul scăzut de implicare socială, apatia, scepticismul și neimplicarea politică a populației adulte, ridică întrebări a căror răspunsuri pot veni din direcția neimplicării școlii ca for de dezbateră și implicare democratică în procesul de luare a deciziilor, ca și prin intermediul participării elevilor la activitățile consiliului elevilor.

În studiul lor, Griebler și Novak (2010) realizează o meta-analiză a studiilor privind activitatea consiliilor elevilor la nivelul școlilor, cuprinzând studiul a 32 de publicații în care autorii au identificat 52 de cercetări care au ca temă centrală efectele participării active a elevilor la activitățile consiliului elevilor. Autorii realizează astfel o sinteză sistematică a cercetărilor realizate și a efectelor pe care acestea le-au identificat în urma participării elevilor la activitățile consiliilor, în școlile lor. Concluziile meta-analizei evidențiază efectele participării elevilor privind trei direcții: efecte directe asupra elevilor, efecte asupra interacțiunilor și efecte asupra școlii ca organizație (Mager & Novak 2011). Dintre efectele asupra elevilor se numără dezvoltarea abilităților personale de comunicare, dezvoltarea stimei de sine, a competențelor democratice și civice și a celor de învățare și academice. Au fost evidențiate, în special, capacitatea de a lua decizii, de a fi responsabili, capacitățile organizatorice și cele legate de înțelegerea contextului desfășurării activităților. Competențele de comunicare (vorbit, ascultat, negociere și dezbateră, susținere a punctelor de vedere proprii) ca și înțelegerea sensului participării (*gaining a sense of agency*), elevii învățând cum să participe la schimbări pe care le doresc în mediul înconjurător, au învățat să conducă și să devină conștienți de puterea lor. Conștientizarea realității înconjurătoare și a specificului contextului social, ca și capacitatea de a lua decizii, de rezolvare a problemelor, de cooperare, lucru în echipă, toate sunt considerate a fi rezultate ale participării la activitățile consiliului elevilor. La acestea se adaugă dezvoltarea și îmbunătățirea încrederii în sine, a stimei de sine prin câștigarea respectului celorlalți, ca și valorizarea propriei persoane, la care se adaugă competențe democratice, exersarea rolurilor și procedurilor democratice precum votul, alegerile ca și înțelegerea proceselor democratice și documentarea și informarea privind acestea. Îmbunătățirea rezultatelor școlare au fost de asemenea observate, dar și efecte precum conștientizarea influenței limitate pe care o poate avea un singur membru al consiliului privind grupul, așteptările prea mari sau dezamăgirea legată de imposibilitatea atingerii țăntelor propuse, s-au numărat printre consecințe. În ceea ce privește efectele privind interacțiunile cu ceilalți, acestea s-au manifestat mai ales în sfera relațiilor profesor-elev, printr-o mai bună comunicare și cooperare între conducere și elevi, consiliul elevilor, ca forum al comunității școlii devenind spațiul de comunicare și rezolvare a temelor de care elevii sunt interesați, dar și ca mediu de oferire a feedback-ului ca mod de a rămâne în legătură. Îmbunătățirea calității interacțiunilor dintre elevi și cadrele didactice (respectul acordat de către profesori, elevilor lor, ca și îmbunătățirea modului în care profesorii au înțeles perspectiva elevilor). În ceea ce privește efectele asupra școlii ca organizație, aproape toate cazurile au demonstrat o influență în sensul îmbunătățirilor datorate existenței activității consiliului elevilor în școală. În mod special, în ceea ce privește implicarea în viața școlii și direcționarea acțiunilor actorilor către un etos democratic, care permite ca opiniile elevilor să fie auzite și ascultate, așa cum a fost demonstrat în două treimi dintre cazurile studiate. Un climat mai bun în școală, caracterizat printr-o atmosferă

mai bună și reducerea cazurilor de bullying, ca și o mai bună acceptare a deciziilor și manifestarea complianței față de reguli au fost, de asemenea, semnalate. Concret, în două treimi dintre școli au fost realizate îmbunătățiri privind locul de joacă, calitatea și specificul alimentației servite elevilor sau aspecte cu privire la purtarea uniformei școlare. Proceduri și reguli noi au fost implementate în mai mult de jumătate dintre școli, mai ales cu privire la programul de împrumut al cărților de la bibliotecă și folosirea spațiului acesteia pentru studiu, sistemul de mentoring, consiliere școlară și vocațională etc. Influențarea politicilor școlilor și a regulilor au fost raportate în trei dintre școli, ca și schimbarea curriculumului, a orarului școlar sau a strategiilor de predare, la clasă, au fost raportate în două dintre cazuri. În alte 17 consilii ale elevilor, participanții au influențat deciziile cadrelor didactice și au reușit împreună să ia decizii privind utilizarea bugetului școlii.

Ca beneficiari direcți ai activității consiliului elevilor, așa cum arată studiul citat (Griebler & Nowak 2010) cel mai mult de câștigat au reprezentanții claselor în consiliul elevilor, pentru că își dezvoltă competențe și abilități, inclusiv de reprezentare a clasei din care provin, devenind purtătorii de mesaj ai colegilor lor. În egală măsură, elevii claselor au înțeles mai bine specificul proceselor și practicilor democratice și au experimentat votul pentru alegerea reprezentantului clasei lor. Pe de altă parte, elevii au învățat să își asume responsabilitatea propriilor decizii, alături de cristalizarea conștiinței civice și a sentimentului apartenenței la comunitate. Una dintre limitele invocate de studiul citat se referă la dificultatea de a diferenția efectele asupra reprezentanților versus elevi ai clasei, ca și situațiile în care multe dintre cercetările analizate nu prezintă efectele acțiunilor și ale deciziilor luate în cadrul consiliilor școlare. Așa este și cazul efectelor asupra interacțiunilor cu ceilalți, fiind totuși evidentă îmbunătățirea comunicării elevilor între ei, creșterea capacității de a se cunoaște și interacționa, chiar și între elevi din ani diferiți. La nivel instituțional, îmbunătățirea implicării elevilor în rezolvarea problemelor ce îi preocupă și bucuria de a veni cu plăcere la școală sunt unele dintre efectele implicării elevilor în procesul de luare a deciziilor prin intermediul consiliului școlar al elevilor. (Griebler & Nowak 2011)

În România, având ca bază legală *Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar* și *Statutul elevului* elaborate de Ministerul Educației Naționale, fiecare școală își definește propriul regulament de organizare și funcționare. La nivelul fiecărei școli există premisele constituirii Consiliului școlar al elevilor care își poate defini propriul regulament. Participarea elevilor, prin reprezentanți, la diferite niveluri, cel puțin în teorie, permite manifestarea participării (*Statutul elevului*, OMEN 4742/10.08.2016 și OM nr. 5.115/15.12.2014 privind aprobarea ROFUIP) :

- la nivelul clasei prin Consiliul clasei;
- la nivelul școlii prin Consiliul școlar al elevilor; □ la nivel local - Consiliul local al elevilor;
- la nivelul județului - Consiliul județean al elevilor;
- la nivel național - Consiliul național al elevilor.

Așa cum prevede *Statutul elevului* (OMEN 4742/10.08.2016), activitățile consiliilor elevilor sunt programate să depășească sfera unității de învățământ astfel încât să cuprindă niveluri largi de asociere, fapt reflectat și la nivel național. Astfel, la nivel județean, funcționează consilii ale elevilor, care urmăresc să faciliteze participarea elevilor la adoptarea deciziilor la nivelul județului (exemple Cluj, Constanța). Consiliile județene ale elevilor se întrunesc semestrial sau ori de câte ori este necesar. Tematica întâlnirilor este legată de activitatea instructiv-educativă curriculară și extracurriculară, de îmbunătățirea condițiilor de studiu ale elevilor și de organizarea unor activități cu caracter extrașcolar de larg interes pentru elevi. De asemenea, la nivel național există Consiliul Național al elevilor, a căror activitate este prezentată pe un site dedicat ce prezintă realizările CNE: „După toate aceste progrese vizibile de la înființarea CNE și până la dobândirea independenței decizionale, de la un autobuz la existența CJE în fiecare județ, de la dorința la realizări, Consiliul Național al Elevilor sărbătorește 13 ani de existență în februarie 2019 la Adunarea generală ordinară de la Focșani. Și uite așa s-a conturat povestea structurii de reprezentare a elevilor din România. Au fost 13 generații, 13 președinți și 29 de Adunări Generale. Rezultatele se văd și acum: publicarea Statutului Elevului, manuale școlare gratuite pentru toți elevii, naveta gratuită pentru elevi. De asemenea, elevii au început să creadă, să încerce, să lupte, să reușească. Vocea colegilor noștri este din ce mai puternică și, mai important, mai ascultată și înțeleasă de către Ministerul Educației și celelalte structuri decizionale.”⁸ Este salutară astfel activitatea neîntreruptă a consiliului elevilor încă din 2006, cu atât mai mult cu cât de rezultatele concrete ale activității sale se bucură întreaga comunitate școlară din România.

V.3.6. Conștientizarea propriei capacități de a schimba prin participare activă

Taylor și Robinson (2009) consideră faptul că vocea elevilor poate fi auzită în instituțiile în care practicile urmăresc să aibă un impact asupra elementelor structurale ale școlii, ca de exemplu prin intermediul consiliului elevilor, guvernarea elevilor sau elevii participând la întâlnirile consiliilor de administrație ale școlilor. La nivelul claselor, vocea elevilor poate fi auzită și prin intermediul practicilor pedagogice de zi cu zi care caută să le acorde importanță și să le asculte ideile, considerându-i creatori de cunoaștere. Peste toate, scopul este acela de a spori reprezentativitatea elevilor și participarea lor la procesele și practicile din care nu au făcut parte și la care este firesc să participe.

Pe de altă parte, vocea copiilor este și ea marcată de faptul că acei elevi care sunt vocali și dornici să participe sunt singurii activi, având un cuvânt de spus, în timp ce ceilalți, care nu participă la discursul dominant, sunt marginalizați și, de obicei, tăcuți (McIntyre, Pedder & Rudduck 2005). Autorii citați au identificat faptul că răspunsurile profesorilor la ideile creative ale

⁸ Așa cum relevă informațiile disponibile pe site-ul www.consiliulelevilor.ro (accesat august 2020)

elevilor lor sunt selective în sensul în care alegerile lor sunt acelea care reiterează sau vin în completarea celor deja existente. Astfel, există riscul ca vocea copiilor să promoveze, să mențină și să reproducă ierarhiile stabilite și inegalitățile existente deja în clasă.

Cercetările care investighează în ce măsură se percep elevii ca implicați și participativi și măsura în care ei consideră că schimbările pe care le fac sunt semnificative, relevă faptul că, de multe ori, ei nu se percep ca fiind implicați în cadrul școlii. Ei rar se percep ca participând (ca fiind activi) sau consideră faptul că implicarea lor ar aduce prea puține schimbări. Folosind distincția dintre influența elevilor și exprimarea opiniei, Bjarnadóttir și Geirsdóttir (2018) identifică în cercetările lor faptul că uneori elevii nu regăsesc sensul participării în context școlar. Cercetarea realizată identifică faptul că în nouă școli gimnaziale majoritatea elevilor nici nu iau în considerare posibilitatea de a influența cursul propriei educații sau pur și simplu elevii consideră că nu există nicio oportunitate de a face acest lucru. Poziționarea elevilor la un nivel foarte scăzut în ierarhia influenței pe care o pot avea, nerecunoscând forme de organizare precum consiliul elevilor, ca proces legitim de influențare, a dus la neutilizarea acestei forme de organizare, neconsiderând-o ca fiind parte a culturii școlare care să le dea șansa de a participa activ și de a-și manifesta voința. Autorii argumentează faptul că aceste canale oficiale stabilite în interiorul școlilor (așa cum sunt consiliile elevilor) par a nu fi organizate cu scopul de a influența structurile de putere sau realizarea schimbării, în schimb ele fiind mai degrabă tokenistice. „Participarea sub formă de *tokenism* are loc în „acele cazuri în care copiii reprezintă doar o voce, dar de fapt ei nu prea au nicio alegere de făcut în legătură cu subiectul sau stilul de comunicare și nu prea au ocazia să își formuleze propriile opinii.” (Bjarnadóttir & Geirsdóttir 2018) Exemplele includ „modul în care copiii sunt uneori folosiți pentru participarea la conferințe. Copiii convingători, reprezentativi pentru o categorie dată sunt selectați de adulți pentru a participa la activitate cu puțin sau fără nicio pregătire substanțială pe tema respectivă și fără consultare cu semenii lor pe care, implicit, îi reprezintă (Bjarnadóttir & Geirsdóttir 2018).

Pentru a explora modul în care elevii se consideră competenți în raport cu propria capacitate de a participa la viața școlii, vom analiza datele înregistrate cu ajutorul următoarelor metode: 1. focus grup cu tema „*Cum rezolv?*”, organizat cu cei 20 de elevi ai clasei a II-a, înregistrarea video s-a realizat prin aplicația Microsoft Teams. (Anexa 3), 2. chestionar scris cu tema „*Participarea copiilor*”, adresat copiilor care au completat răspunsurile, colectându-se 19 foi cu răspunsuri scrise. (Anexa 4)

Astfel, răspunzând în scris la întrebarea 1. **Cine crezi că ar trebui să ia decizii privind clasa ta: profesorul, tu, elevii clasei sau reprezentantul clasei în Consiliul elevilor?** Elevii claselor a II-a au răspuns:

*„Pentru mine, luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină **elevii clasei** pentru **că sunt cei mai importanți din școală**; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină **profesorilor fiindcă ei sunt adulții și ei răspund în numele nostru**; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să*

aparțină profesorului și a Consiliului elevilor pentru că profesorul ne învață multe lucruri iar Consiliul elevilor l-am ales pentru că a fost votat de noi; luarea deciziilor privind clasa este doamna învățătoare; aș zice ca nimeni să nu întrerupă profesorul și să facă ce zice profesorul și eu; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină elevilor împreună cu profesorul; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină reprezentantului clasei din Consiliul elevilor pentru că ei au fost aleși de toți elevii; luarea deciziilor privind clasa sunt consiliul elevilor și profesorul; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină profesorilor pentru ca ei sunt adulți din clasa și ei ne învață; luarea deciziilor privind clasa este a profesorului; luarea deciziilor privind clasa trebuie să aparțină reprezentantului Consiliului elevilor pentru că a fost ales de clasă; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină profesorului pentru că e mai mare și mai înțelept; luarea deciziilor privind clasa a II-a ar trebui să le aparțină profesorilor; luarea deciziilor privind clasa ar trebui luată de profesori; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină eu și profesorului; cred că Consiliul elevilor ar trebui să ia decizii importante pentru clasa noastră; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină reprezentantului clasei Consiliul elevilor și profesorul pentru că ei pot lua decizii mărețe; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să fie a profesorului pentru că este cel mai înțelept; luarea deciziilor privind clasa ar trebui să le aparțină elevilor pentru ca ei sunt cei mai importanți (fără elevi nu poate exista o școală). (Anexa 4)

Așadar, figura centrală a profesorului este asimilată cu rolul de conducător al clasei, delegat să ia deciziile cele mai bune pentru că „este adult și răspunde în numele nostru, ne învață multe lucruri, că e mai mare și mai înțelept”. De asemenea, și rolul Consiliului elevilor și al reprezentantului elevilor este recunoscut de 4 dintre elevi, dar și elevii pot lua decizii privind clasa, așa cum relevă opinia a doi dintre elevi. Sunt și elevi care consideră faptul că luarea deciziilor ar trebui să aparțină elevilor „pentru că ei sunt cei mai importanți (fără elevi nu poate exista o școală)”.

La întrebarea următoare, elevii au răspuns: **2. Ce înseamnă pentru tine participarea la viața clasei tale?**

Pentru mine, a participa la viața clasei mele înseamnă: să învăț lucruri noi, să învăț, să mă joc și să vorbesc cu colegii, să fac clasa noastră cea mai frumoasă, să învăț bine, să vin cu idei pentru îmbunătățirea relațiilor cu colegii și să învăț bine, să învăț bine, să mă joc împreună cu colegii și să fac curățenie în clasă, să învăț și să mă distrez învățând, să învăț, lucruri importante, înseamnă că fac parte dintr-o familie și să fiu responsabil pentru clasă, să respect programul de curățeniei, să răspund, să vorbesc cu colegii, să mă joc cu colegi (Roblox), să fac curățenie, să fac ore și să mă distrez, să învăț, să aranjez băncile, să învăț și să mă distrez, să fiu activ și concentrat și să vorbesc cu colegii mei, să învăț ca să ajung ceva când voi fi mare. (Anexa 4)

Din răspunsurile elevilor de clasa a II-a reiese, în mai mult de jumătate dintre ele, faptul că participarea la viața clasei înseamnă să învețe, răspuns

ce confirmă asocierea școlii cu funcția ei de educare în sensul de transmitere de cunoștințe. Există și răspunsuri ce relevă latura socială a participării prin intermediul interacțiunilor cu ceilalți, în general colegi, dar și aspectul de grijă pentru clasă prin asigurarea curățeniei și aranjarea băncilor.

3. Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici?

Pentru mine, a mă implica înseamnă: să fac curat în clasă, să ridic mâna în timpul orei și să nu răspund fără acordul profesorilor, să fiu atentă la ore și să fiu activă atunci când ies afară și să îi ajut pe cei în nevoie, să ajut, să particip la activitățile din timpul orelor și să îmi ajut colegii atunci când au nevoie, să răspund de multe ori și să mă joc împreună cu colegii, să fac teme și să fiu atent la ore și să învăț bine, să fiu atentă la ce spune învățătoarea mea, înseamnă să fiu bun!, să fiu responsabil pentru o sarcină, să ajut, să răspund, să nu fac gălăgie, să completez exerciții, să am curaj și să nu fiu timid!, a fi atent, să ajut, să fac curat, să răspund la ore, să răspund corect la întrebările profesoarei mele, a mă implica înseamnă să ajut clasa și să răspund la oră, a mă implica înseamnă să ridic mâna să fiu concentrat și să fac curat în urma mea, a mă implica înseamnă să răspund în timpul orelor.

(Anexa 4)

A fi activ este asociat de copii cu a fi atent la ore, a ridica mâna pentru a răspunde la ore, a răspunde la ore subliniind aspectele reglementate la nivel disciplinar, dar și a oferi ajutor celor care au nevoie, a fi responsabil, a face curat, a ajuta clasa.

4. Cât de implicat te consideri în ceea ce privește luarea deciziilor la nivelul clasei?

În ceea ce privește implicarea elevilor la luarea deciziilor, la nivelul clasei, 10 dintre ei se consideră implicați, 3 foarte implicați, 3 puțin implicați, un elev se consideră neimplicat și doi elevi nu au răspuns.

5. Consider că cele de ai sus mă privesc direct?

Dacă 6 dintre elevi consideră faptul că problemele clasei îi privesc în cea mai mare măsură, pe 5 dintre ei aceste probleme îi vizează, pentru 4 dintre elevi subiectele discutate se referă și la ei, doi elevi nu știu și doi nu răspund, dar nu există niciun elev care să considere că problemele clasei nu îl privesc.

Deși limitat ca întindere, rezultatele focus grupului inițiat (Anexa 3) relevă faptul că figura dominantă a discursului elevilor este construită în jurul cadrului didactic, iar problemele clasei, deși se referă la viața de zi cu zi din școală, a participa înseamnă a respecta regulile, a învăța și a te înțelege bine cu colegii. Deși jumătate dintre elevii clasei se consideră implicați și problemele clasei îi privesc în cea mai mare măsură pentru o treime dintre ei, conștientizarea capacității de schimbare, de acțiune a elevilor mici este încă redusă. Deși există teme de interes ce ar putea să constituie subiecte de dezbatere și de îmbunătățire, atât la nivelul clasei cât și la nivelul școlii, elevii investigați sunt în mică măsură conștienți de propriul drept și de posibilitățile pe care le au pentru a-și exprima punctele de vedere, pentru a urmări realizarea unui obiectiv clar stabilit și pentru a-l duce la îndeplinire. *Agentivitatea* elevilor din clasa a II-a se manifestă preponderent cu privire la

exprimarea opiniei privind subiecte concrete, directe, care marchează activitatea lor de zi cu zi, la școală, precum respectarea timpului de joacă, volumul de teme de lucrat, organizarea aspectelor legate de ordinea și curățenia în clasă, deciziile privind activități ale clasei. Rolul consiliului clasei este perceput ca unul de reprezentare a opiniei elevilor în fața cadrelor didactice, dar, din cauza limitării activității sale prin alegerea reprezentantului clasei, fără a continua recunoașterea și promovarea activității acestuia la nivelul ciclului primar și al școlii, specificul acestui for rămâne unul lipsit de sens, de conținut și deci o platformă de dezbateri neutilizată în viața de zi cu zi a elevilor.

Tokenismul și implicarea limitată în procesul democratic de luare a deciziilor este deseori citată în ceea ce privește tema percepției elevilor despre modul în care participă la activitățile consiliului elevilor și despre propria putere de a influența (Keogh & Whyte 2005, Fleming 2015). Este recunoscută ideea conform căreia, chiar și atunci când procesul de luare a deciziilor democratice este un scop declarat și explicit formulat în școală, deseori acesta devine o modă, ceva formal și este în cea mai mare măsură dependent de efortul individual al profesorilor. Thornberg și Elvstrand (2012, p.47) notează faptul că un comportament precum conformarea la autoritate mai degrabă decât participarea democratică din proprie inițiativă este încă moștenită în școli ca parte a curriculumului ascuns. Nu numai că elevii tind să nu aibă nimic de zis, dar ei se îndoiesc de propria lor capacitate de a lua decizii referitoare la propria lor educație, considerându-se pe ei înșiși ca fiind un grup incompetent în ceea ce privește deciziile de luat. Ei consideră faptul că profesorul este cel mai în măsură să facă alegeri și să ia decizii chiar și pentru ei. Astfel, ca și în cazul cercetării realizate de Devine, discursul autocratic și paternalist nu este numai admis de către profesori dar, ca rezultat al școlarizării, este admis de către elevii înșiși. Astfel de adeziune la discursul dominant are legătură și cu vârsta dar și cu clasa socială a elevilor. Ca de exemplu, cu cât se îndreaptă mai mult spre adolescență, există tendința de a crește preocuparea față de cine sunt și crește nevoia de a-și face vocile auzite. (Devine 2003) Astfel, concluzia generală este aceea că „Școlile primare și gimnaziale nu sunt întotdeauna contexte în care elevii să experimenteze diverse oportunități de exercitare a *agentivității*. Influența copiilor în cadrul școlilor este foarte limitată. Încercările de încurajare a participării elevilor la procesul de luare a deciziilor precum consiliul elevilor au fost umbrite de acuzații de tokenism și ascundere a opiniilor divergente. (...) Formarea pentru cetățenie activă pare a fi mai puțin importantă: școlile, de puține ori sunt locuri în care să se practice cetățenia activă.” (Devine *apud* Green & Hogan 2020).

V.4 INTERPRETAREA GENERALĂ A REZULTATELOR

V.4.1. CONCLUZIILE CERCETĂRII

Referindu-se la copii, Ariès (1962) vorbește despre „înrolarea” acestora în școli ca despre un moment al segregării dintre adulți și copii prin intermediul acestor instituții moderne care permit o supraveghere atentă și disciplină detaliată. Ceea ce Foucault (1991) numea „panopticon”: o arhitectură socială care, prin disciplină – o tehnologie specifică a puterii – și conștiința unei observații permanente reușește să creeze „corpuri docile” și deci utile pentru industrie, politică sau chiar război. Școlile, de cele mai multe ori, nu au avut în atenție sau au fost prea puțin preocupate a deveni contexte de manifestare a participării copiilor, întrucât chiar opusul pare a fi mai degrabă regula. Privind retrospectiv la experiențele anterioare ale generațiilor de elevi, școlile au funcționat pe baza presupunerii conform căreia coerciția este indispensabilă modului în care școala funcționează și își atinge obiectivele. Severitatea regulilor de disciplină, autoritatea cadrelor didactice, curriculum clar stabilit, organizarea strictă a spațiului și timpului școlar, respectarea regulilor de disciplină, organizarea lecțiilor ca experiențe de predare-învățare așază elevii într-o poziție de total dezechilibru în relația de putere și autoritate, neexistând posibilitatea de a fi agenți participativi, de a-și manifesta participarea, decât timid, în rarele ocazii când vocea le este ascultată.

Este foarte clar faptul că unele concepții/curente pedagogice stabilesc cadrul general pentru conceptualizarea copiilor ca fiind mai mult sau mai puțin competenți social. Pedagogiile centrate pe copii, în variatele lor forme, există pentru a face posibilă centrarea pe nevoile copilului. Robertson (2005) se referă la orice abordare pedagogică care situează copilul în centrul preocupărilor sale, ale procesului educațional. Burman (2008) notează caracteristicile principale ale abordării centrate pe elev incluzând aici bunăvoință, alegere, nevoi, joc și descoperire. Accentul pe alegere, joc și descoperire este important pentru participarea copiilor: „Alegerile subliniază modul în care învățarea ar trebui ghidată de către interesele copilului și de faptul că el ar trebui să stabilească orarul și conținutul procesului de învățare (...). Accesul asupra jocului sugerează faptul că învățarea ar trebui să fie voluntară, plăcută, nu direcționată către un scop în sine, promovarea autonomiei fiind centrul încurajării curiozității, încrederii și competenței, în care jocul funcționează ca o garanție a libertății și independenței. Rolul descoperirii subliniază faptul că învățarea este o experiență individuală, personală. (Robertson 2005, p.263)

Prezentul demers explorator realizat într-o abordare preponderent calitativă are ca scop descrierea formelor de manifestare a agentivității elevilor de 8-9 ani în cadrul unei școli din mediul urban, investigând subteme diferite clasificate în două categorii: aspecte ce țin de contextul participării și experiențe ale copiilor în mediul școlar. Dacă pentru explorarea contextului participării active a elevilor în mediul școlar am analizat specificul contextului legislativ național, planurile de dezvoltare instituțională, ca document

programatic al celor 25 de școli analizate, 14 din mediul urban și 11 din mediul rural, precum și specificul curriculumului național, am considerat ca aparținând contextului și aspectele ce țin de profesor, metode și modalități de formare a competențelor civice și sociale. În ceea ce-i privește pe copii am considerat faptul că experiențele lor sunt semnificative pentru acest demers, metodologia utilizată evidențiind experiențele copiilor, exprimate prin desene, narațiuni, opinii despre timpul și spațiul școlar, despre relațiile lor cu profesorii și colegii de clasă, despre regulile de disciplină, despre măsura conștientizării capacității și abilității proprii de a schimba prin participare și implicare activă, manifestată independent sau prin intermediul forului elevilor, consiliul clasei și al școlii.

În funcție de specificul fiecărei teme abordate am utilizat metode specifice pentru evidențierea caracteristicilor și identificarea elementelor semnificative, datele fiind analizate și interpretate cu raportare la concluziile altor cercetări semnificative din literatura de specialitate.

Astfel, în ceea ce privește caracterizarea contextului formal al participării active a copiilor în mediul școlar, din punct de vedere legislativ, prevederile legale privind susținerea participării elevilor la deciziile școlii reflectate în cadrul Regulamentelor de funcționare a instituțiilor de învățământ preuniversitar (2005, 2014 și 2016) și Statutului elevilor (2016) răspund nevoii de legiferare a drepturilor elevilor, acordând drepturi elevilor ciclului gimnazial și liceal, dar în ceea ce-i privește pe elevii ciclului primar drepturile de reprezentare și participare în cadrul formal, așa cum este Consiliul școlar al elevilor, sunt limitate. Analiza celor 154 de documente manageriale, dintre care 25 de planuri de dezvoltare instituțională, ca document programatic, de prognoză, elaborat de școală, relevă faptul că, în școlile ale căror documente le-am analizat, elevii sunt considerați din prisma calității lor de subiecți ai învățării, ai formării și modelării de către adulți competenți care dețin controlul și conduc procesul instructiv-educativ, chiar dacă folosesc metode activparticipative și sunt dornici să se perfecționeze profesional. De asemenea, documentele au relevat preocuparea managerilor școlari pentru asigurarea bunăstării elevilor în ceea ce privește participarea lor la experiențe de învățare atractive, într-un mediu educațional potrivit de învățare, utilizând mijloace și materiale didactice moderne. Limitata încurajare a participării elevilor la procesul de luare a deciziilor, la nivelul școlilor, ca și considerarea lor ca fiind pasivi și subordonați în relația cu profesorii și conducerea școlii, determină inclusiv o atenție redusă acordată importanței activității consiliului elevilor la nivelul școlii.

Analiza actualului Plan cadru organizat pe arii curriculare și discipline școlare (2013), relevă existența, în cadrul Ariei curriculare Consiliere și orientare, a unui număr de 1 oră/săptămână de Dezvoltare personală la clasele I și a II-a și o oră dedicată Curriculumului la decizia școlii (CDS). În ceea ce privește competențele generale urmărite și conținutul propus, punând accentul pe aspectul instrumental al conținuturilor, viziunea programei este orientată preponderent asupra formării de abilități personale, precum comunicarea și ascultarea activă, manifestarea respectului față de

sine și ceilalți, încurajând în mică măsură formarea competențelor civice, manifestarea autonomiei și a încrederii în capacitatea de a face alegeri argumentate, sau în direcția încurajării participării și exprimării libere a opțiunilor. În ceea ce privește curriculum ascuns, pentru majoritatea elevilor, profesorii preferă copiii care respectă regulile, obțin rezultate bune la școală, modelul elevului ideal fiind acela care se conformează regulilor și cerințelor cadrelor didactice și nu cel care interoghează autoritatea și solicită explicații sau cel care propune variante diferite de ale profesorului.

Profesorul este cel care, la clasă, alege modul de abordare a conținutului, urmărind, prin activitatea sa, operaționalizarea unui obiectiv sau altul. Deși considerată importantă, aplicarea metodelor activ-participative, la nivelul clasei, este marcată de puternica amprentă personală pe care cadrul didactic o conferă conținutului abordat și metodelor aplicate. Astfel, un conținut poate fi adaptat și făcut accesibil elevilor prin mijloace diferite, în funcție de pregătirea, experiența, valorile și credințele profesorului.

A doua categorie a clasificării poziționează copiii în centrul demersului de cercetare, datele și informațiile furnizate de aceștia fiind completate cu cele obținute în urma observației dirijate, dar și prelucrând informații obținute în urma aplicării chestionarului și a interviului semistrukturat cu profesorii claselor.

Datele analizate relevă faptul că adulții sunt principalii actori de decizie cu privire la experiențele copiilor în timpul și spațiul școlar. Considerat indirect obiect și mai puțin subiect implicat în procesul de luare a deciziilor ce îl privesc, apropierea și identificarea elevului cu ideea folosirii libere a spațiului și timpului școlar par a fi un deziderat îndepărtat din cauza presiunii caracterului formal, impus, de către școală și rigorile ei.

În ceea ce privește contextul instituțional, copiii pot experimenta mai puține sau mai multe oportunități de exprimare și realizare a participării, fapt ce depinde de poziția adoptată de profesori și de tipul de interacțiune în care se află cei implicați. Discursul cadrelor didactice este centrat pe obținerea performanțelor academice ale elevilor, mai degrabă decât în termeni de încurajare a autonomiei, a capacității de a lua singuri decizii sau de a-și exprima liber punctul de vedere. Din perspectiva elevilor, grija profesorilor privind bunăstarea elevilor este interpretată prin prisma nevoii profesorilor de a-și face datoria, de a oferi o educație bună elevilor și de a avea grijă ca la școală copiii să învețe și să fie „cuminți”.

Interacțiunile și relațiile cu prietenii și colegii reprezintă elemente semnificative pentru viața de zi cu zi a copiilor în școală, existența culturii copiilor ca modalitate de exprimare a *agentivității* elevilor reprezintă strategia lor de mediere a efectelor controlului adulților, dar și ca reproducere a relației adult-copil. Găsind mijloace proprii, copiii folosesc forme de comunicare alternativă, „subversivă”, ca forme de manifestare a agentivității, generată de nevoia de a comunica mesaje dintr-un spațiu personal, subiectiv, cu privire la ceilalți semnificativi. Indiferent de natura relației cu profesorul, în cazul spațiului școlar, formele de participare activă a elevilor, în cadrul relațiilor cu colegii, îmbracă forme diferite, creative, reproducând și inovând în același timp lumea adulților.

Elementul comun în ceea ce privește percepțiile copiilor privind regulile școlare, legitimitatea existenței și respectării lor este acela că, pentru majoritatea copiilor, regulile sunt importante pentru asigurarea liniștii, disciplinei, ghidând comportamentul lor, la școală. Sunt și copii care ar desființa pur și simplu regulamentul școlar și regulile, și mai ales sancțiunile ce decurg din nerespectarea regulilor. Presiunea existenței regulilor, dar mai ales consecințele nerespectării lor sunt atât de greu de îndurat încât primul lucru pe care l-ar desființa, în școală, ar fi sistemul de sancționare (minute luate din pauză, muncă în folosul comunității, notă scăzută la purtare, chemarea părinților la școală, exmatricularea). Capacitatea copiilor de a-și manifesta *agentivitate* este puțin utilizată în ceea ce privește stabilirea regulilor de disciplină, la clasă, fapt ce are consecințe imediate în ceea ce privește asigurarea complianței elevilor la sistemul de reguli și formarea capacității de a deveni autonomi, participând la viața școlii și, în perspectivă, cu privire la formarea viitorilor cetățeni activi ai societății.

În ceea ce privește manifestarea *agentivității* elevilor de 8-9 ani, președintele consiliului clasei ales la nivelul clasei are doar rol reprezentativ, fără a avea acces la formele superioare de organizare a consiliului la nivelul școlii, fără a mai pune în discuție posibilitatea de a avea acces la nivelurile superioare. În realitate, consiliul elevilor la nivelul clasei există „doar pe hârtie”, așa cum au relevat și datele obținute în urma aplicării chestionarului adresat elevilor și cadrelor didactice. Astfel, în lipsa unei promovări și a implicării micilor elevi în cadrul activităților consiliului clasei, scopul, specificul și rolul acestuia sunt, în cea mai mare parte, necunoscute elevilor. Din punctul de vedere al celor 80 de profesori, mai mult de jumătate consideră faptul că este potrivită implicarea elevilor în cadrul activităților consiliului clasei și doar 33 dintre cadrele didactice sunt de părere că această activitate ar putea implica și participarea în procesul de luare a deciziilor la nivelul școlii.

Deși elevii se consideră implicați în viața clasei și problemele comune, ale grupului, îi privesc în cea mai mare măsură, conștientizarea capacității de schimbare, de acțiune a elevilor mici este încă redusă. Deși există teme de interes ce ar putea să constituie subiecte de dezbatere și de îmbunătățire, atât la nivelul clasei cât și la nivelul școlii, elevii investigați sunt în mică măsură conștienți de propriul drept și de posibilitățile pe care le au pentru a-și exprima punctele de vedere, pentru a urmări realizarea unui obiectiv clar stabilit și pentru a-l duce la îndeplinire. *Agentivitatea* elevilor din clasa a II-a se manifestă preponderent prin exprimarea opiniei privind subiecte concrete, care marchează activitatea lor de zi cu zi, la școală, precum respectarea timpului de joacă, volumul de teme de lucrat, organizarea aspectelor legate de ordinea și curățenia în clasă, deciziile privind activități ale clasei.

În prezentul demers, la clasele la care s-a desfășurat cercetarea, implicând elevii mici (8-9 ani), am urmărit identificarea formelor de manifestare a agentivității cu privire la spațiul și timpul școlar, relațiile cu profesorii și colegii, manifestarea participării prin activitatea în cadrul consiliului elevilor ca și evidențierea modului de percepere a propriei

competențe de participare la viața clasei. Astfel, am identificat faptul că pentru a experimenta în mod autonom, liber, oportunități de exersare a participării sociale active, exprimându-și *agentivitatea*, elevii au nevoie de crearea premiselor reale care să permită dezvoltarea acestor comportamente. Influența copiilor în școală este limitată, spre deloc. Dar chiar și așa, în medii formalizate și pline de reguli, obstacole și interdicții formale, copiii creează o cultură a lor, o cultură proprie ce le permite delimitarea unui spațiu de exprimare a personalității lor și a propriilor convingeri. Negociind, împingând limitele, forțând până la sancțiune structurile sistemului, copiii recrează lumea școlii, adaptându-se tiparelor prin respectarea regulilor dar găsind și modalități personale de a-și exprima *agentivitatea*. Fie că acționează real și pun în acțiune, comportându-se ca atare, fie că planifică și pun la cale, fie că povestesc despre ceva ce ar fi făcut sau pur și simplu se gândesc și conștientizează că ar putea face ceva, toate sunt forme de manifestare a potențialului lor de *agentivitate*. Încercările de încurajare a participării elevilor la procesul de luare a deciziilor, așa cum este cazul activităților de zi cu zi, în clasă sau prin participarea la activitățile consiliului elevilor, ca element formal, toate ar putea aduce la lumină o lume existentă de care adulții ar trebui să ia seama. De multe ori acuzată de tokenism și de ascultare doar formală a vocilor care ies din rând, școala poate constitui un mediu al participării și implicării active a elevilor, un mediu al dialogului și negocierii, un loc al formării autonomiei individuale a viitorilor cetățeni.

Așa cum cercetările (Green & Hogan 2020) au demonstrat, există tensiuni constante între discursurile democratic și autocratic, cu imposibilitatea unuia sau altuia de a câștiga, odată cu alinierea la scopul principal al școlii – pregătirea pentru viața de adult. Pregătirea pentru cetățenie pare a trece, de cele mai multe ori, în plan secund, școlile nefiind locuri în care să se practice cetățenia activă. Totuși, așa cum afirmă și Devine (2002, p. 317) este vital ca educația pentru cetățenie (educația civică) să nu se limiteze la curricula și disciplinele ei stricte, ci să se desfășoare într-un cadru care să le confirme elevilor poziții de cetățeni actuali, reali mai degrabă decât ca potențiali cetățeni în formare. Thornburg și Elvestrand *apud* Green și Nixon (2020) consideră, de asemenea, că prin intermediul curriculum-ului ascuns conținuturile transmise și ulterior internalizate nu de puține ori urmăresc formarea competențelor cetățeniei democratice. Pentru a nu mai spune faptul că elevii au de prea puține ori șansa de a fi implicați ca participanți, ca actori activi în cadrul vieții școlii. Dacă o fac, ei sunt implicați în diverse forme de rezistență și de nerespectare a regulilor, dar rareori aceste manifestări sunt identificate ca făcând parte din seria acțiunilor sau intențiilor ce au legătură cu participarea lor ca cetățeni activi, implicați social.

Concluziile acestei cercetări evidențiază, în principal, modul în care copiii se raportează la spațiul, timpul, relațiile cu profesorii și ai lor colegi, prin prisma participării la deciziile luate în mediul școlar. Referirea s-a făcut prin asocierea rezultatelor demersului nostru cu cercetările realizate la nivel

internațional pentru a evidenția elementul comun sau dimpotrivă, diferențele. Comparația evidențiază faptul că educația pentru cetățenie și pentru participare civică, pentru a fi eficientă este recomandat a se centra pe aspectele privind identitatea, încurajând sentimentul de apartenență a copiilor la comunitatea lor, bucurându-se de drepturile și de statutul lor deplin în relațiile cu adulții, în mediul școlar și nu numai. În contextul economic și social actual, abordarea contrară, bazată pe reproducerea ordinii sociale și nu pe încurajarea autonomiei și emancipării personale va determina, așa cum se și întâmplă, perpetuarea stării de neimplicare socială, indiferență și stagnare comunitară. În timp ce relațiile adult-copil din cadrul familiei se bazează din ce în ce mai mult pe relații de negociere (Whyte 1995), școlile, cel puțin în România, continuă să fie organizate și conduse după modelul ierarhic, cu teme precum democratizarea și participarea activă a elevilor la deciziile școlii, frecvent percepute ca o amenințare la adresa autorității profesorilor și a școlii (Spencer 2000). Mai mult, cercetările realizate în Europa, cu privire la atitudinile profesorilor referitoare la predarea educației pentru cetățenie și a educației civice evidențiază tendința de a centra predarea asupra aspectelor morale și sociale ale comportamentului (responsabilitate, control social) mai degrabă decât încurajarea participării active și implementarea unor proiecte cu teme civice. (Bailey 2000, Clarke 2000).

Dincolo de constrângerile independente de voința autorului, concluziile cercetării sunt în beneficiul reciproc al profesorilor și al elevilor, prin intenția de a iniția și propune susținerea implicării elevilor în sensul participării lor reale la procesul de luare a deciziilor privind propria clasă și școală. La nivelul consiliului elevilor deși formal această structură există, implicarea elevilor și ascultarea opiniei lor în cadrul organizat și prin recunoașterea importanței lor ar putea aduce beneficii atât în ceea ce privește îmbunătățirea relațiilor din cadrul comunităților școlare, cât și în ceea ce privește pregătirea elevilor pentru viitoarea participare în cadrul consiliilor școlare la nivelul ciclului gimnazial și liceal. Prin astfel de practici, în diferite contexte, elevii dobândesc competențe de rezolvare a conflictelor, de luare a deciziilor, dar câștigă și încredere privind exprimarea propriilor puncte de vedere, precum și competențe de a-i asculta pe ceilalți (Spencer 2000). Educația civică, dacă este abordată cu seriozitate, poate deveni piatra de temelie a viitoarelor comportamente sociale prin formarea competențelor de participare activă și de luare a deciziilor privind aspecte diferite ale vieții școlii (Print et al. 2002). Importanța formării și a sprijinului acordat profesorilor nu ar trebui neglijată, având implicații atât în ceea ce privește copiii cât și adulții din școală, în contextul renegocierii puterilor de putere și a rolurilor în cadrul relațiilor. O restructurare a relațiilor adult-copil în acești termeni, oferindu-le copiilor acces la o varietate de resurse care să încurajeze participarea lor activă și implicarea lor în luarea deciziilor, le va permite să observe faptul că părerea lor chiar contează, fundamentând calea spre manifestarea cetățeniei active a viitorilor adulți competenți și autonomi social (Gavriluță 2006).

Devine (2002, 2003) consideră că discuția despre cetățenie presupune cunoștințe dar și cunoașterea capacității copiilor de a fi activi și de a participa, ceea ce implică schimbări structurale privind raportarea copiilor și profesorilor față de școală și față de societate ca întreg. Astfel, educația pentru democrație, educația civică ar trebui să țină cont de dinamica relației de putere și control existentă în cadrul relațiilor adult-copil în mediul școlar. Devine identifică structuri de putere regăsite în cadrul sistemului de educație și în școli, care sunt înrădăcinate în interacțiunile de zi cu zi dintre elevi și profesori. De exemplu, structurile de dominare sunt aduse la lumină prin intermediul controlului pe care profesorii îl exercită asupra elevilor sau asupra spațiului și timpului în cadrul școlii. Copiii sunt astfel conștienți de existența ierarhiei relației de putere care există între ei și profesori, în școală, fără a neglija faptul că unii elevi sunt conștienți de faptul că ei sunt importanți pentru că datorită lor există școala.

V.4.2. PREZENTAREA CONTRIBUȚIILOR PROPRII

Actualul demers și-a propus, printr-o abordare preponderent calitativă, investigarea temei referitoare la participarea socială a copiilor în mediul școlar, într-o școală din mediul urban, asumându-ne limitele legate de reprezentativitatea datelor la nivel național. Pentru a limita efectele generate de context, am apelat la analiza documentelor școlare la nivel național (107 documente) precum și la aplicarea unui chestionar adresat cadrelor didactice, la nivel național. De asemenea, raportarea concluziilor fiecăreia dintre subtemele abordate s-a realizat prin comparație cu cercetările realizate la nivel internațional, în intenția de a documenta și compara concluziile demersurilor proprii. Prezentul demers este unul inovativ cu privire la:

1. explorarea temei participării active a copiilor din perspectiva sociologiei copilăriei
2. abordarea temei la nivel național, ca actualizare a preocupărilor din domeniul de studiu larg abordat și aprofundat la nivel internațional
3. ca tematică, cercetarea plasează în centrul cercetării noțiunea de participare activă a copilului la viața socială (*agency*), abordată din perspectiva sociologiei copilăriei
4. ca abordare a cercetării utilizând metode multiple de colectare adate
5. ca deschidere a perspectivei de cercetare a participării active a copiilor în mediile zilnice de viață, în cadrul familiei, în cadrul social și politic, la nivel național. Ca perspectivă, este de aprofundat cercetarea privind manifestarea *agentivității* copiilor în cadrul social și politic, așa cum relevă cercetările la nivel internațional, evidențiind specificul acestor manifestări la vârstele mici.
6. ca propunere de încurajare a participării active a elevilor în școală, la nivel primar, propunerile având un caracter aplicativ adaptat contextului analizat. Astfel, am identificat în continuare, unele direcții de intervenție, cu raportare la subtemele cercetării:

I. Contexte ale mediului școlar

1. Aspecte legislative – analiza contextului legislativ privind susținerea implicării active a elevilor la procesul de luare a deciziilor în cadrul școlii a evidențiat nevoia de actualizare a legislației existente prin includerea dreptului de reprezentare a elevilor claselor din ciclul primar la nivelul Consiliului elevilor. Exersată doar la nivelul clasei, reprezentarea riscă să rămână una limitată, conturată de specificul grupului mic. Accesul micilor reprezentanți ai clasei în structurile reprezentative la nivelul școlii ar permite facilitarea ascultării punctelor lor de vedere și posibila adoptare a soluțiilor și propunerilor lor, devenind semnificativi, câștigându-și locul în structura consiliului elevilor școlii. Așa cum studiile au demonstrat (Alderson 2001), prezența formală a structurilor reprezentative ale elevilor este mai dăunătoare decât inexistența acestora. Ca for de reprezentare a intereselor elevilor, prin participarea cu drepturi depline la activitățile consiliului, reprezentanții clasei devin conștienți de responsabilitatea lor și de drepturile pe care le au, exersându-le în mod democratic.

2. Strategiile planului de dezvoltare instituțională, la nivelul școlii, reprezintă documentul programatic ce poate încuraja participarea activă a elevilor prin includerea, în strategiile planului de dezvoltare, a obiectivului privind încurajarea manifestării participării active a elevilor la viața școlii și la deciziile privind activitățile de zi cu zi. Decizie a cărei responsabilitate revine conducerii școlii, prin conștientizarea importanței participării elevilor la procesul decizional, stabilirea obiectivului mai sus menționat ar oferi atât organizației școlare, cât și elevilor, profesorilor, părinților și comunității, confirmarea calității de instituție democratică.

3. Curriculum oficial prevede, la clasele pregătitoare – a II-a, o oră pe săptămână de *Dezvoltare personală*, disciplină al cărei statut este bine stabilit (Popa 2017a). În cadrul acesteia profesorii pot genera contexte de exersare a participării active, formând și dezvoltând nu doar competențe de comunicare, ascultare și manifestare a respectului față de ceilalți, cât și stimulând capacitatea elevilor de a lua decizii independente, de a negocia și exprima în mod liber puncte de vedere diferite. În ceea ce privește curriculum la decizia școlii, pledăm pentru propunerea de introducere a opționalului Drepturile copilului. Programa și metodologia aferentă putând fi adaptată grupului de vârstă 8-9 ani. Indiferent de vârsta elevilor, cunoașterea și respectarea drepturilor și responsabilităților proprii reprezintă fundamentul educației în școală, obținerea autonomiei personale reprezentând obiectivul principal de urmărit încă de la debutul școlarității. Desigur, una dintre limitările invocate ar fi vârsta copiilor, care ar putea reprezenta un impediment în ceea ce privește înțelegerea semnificației unor noțiuni, concepte și termeni specifici. Astfel, este recomandată, la clasă, crearea de contexte favorabile exprimării și manifestării opțiunilor de alegere liberă, ca și folosirea unor materiale, jocuri, cărți ale căror valențe civice sunt de necontestat. Așa este setul de cărți realizat de John Burningham, *Would you rather ...* care, provocând imaginația copiilor, le propune, prin intermediul povestirilor, plasarea în diferite situații care implică un lanț de consecințe pe

care copiii le pot anticipa, le pot discuta și dezbate, asumându-și, cu argumente, opțiuni diverse. Se realizează astfel o incursiune în spațiul acțional, familiarizându-i pe copii cu responsabilitățile, drepturile și obligațiile personale, conștientizând beneficii dar și riscuri, care, asumate, la nivel potențial, pot determina conștientizarea consecințelor alegerilor proprii. (Anexa 15).

Curriculum ascuns sau invizibil (Vlăsceanu 2020, p. 170) reunește „în mod tacit, atitudini și comportamente, abilități mentale și valori morale, produse înalt reziliante care sunt expresia culturală și morală sintetică a tuturor lecțiilor și relațiilor de pe parcursul școlar”. Plasat astfel, curriculum ascuns își dovedește semnificația în formarea inițială a elevilor, marcându-le devenirea. Din acest considerent, cadrele didactice devin, independent de voința lor, căi de transmitere a unor atitudini, norme culturale, morale, manifestate tacit, expresiv, prin acțiuni individuale. Astfel, conștientizarea, de către profesor, a propriilor reacții, comportamente, atitudini, opinii personale, modalități de raportare față de realitatea imediată poate încuraja manifestarea participării active conștiente și implicarea elevilor în viața de zi cu zi, a școlii. Cultivarea, în clasă, a dialogului, negocierii, argumentarea alegerilor și dezbateră reprezintă modalități de depășire a obstacolelor din relația inegală elev-profesor, o premisă a democratizării, construirii și consolidării unor relații de parteneriat.

4. Profesorul, metodele și modalitățile de abordare a procesului de formare a competențelor civice și sociale implică aplicarea metodelor centrate pe elev, metode care să încurajeze participarea activă și implicarea elevilor, evitând abordarea frontală, detașată și expozitivă. Spațiu al dialogului, negocierii și formării permanente, clasa poate deveni loc al manifestării participării active a elevilor, valorile sociale și culturale, credințele, experiența profesorilor influențând obiectivele urmărite la clasă. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice poate cuprinde teme, module, programe și cursuri dedicate familiarizării cadrelor didactice cu aplicarea de instrumente și strategii specifice pentru încurajarea și susținerea participării active a copiilor în ceea ce privește luarea deciziilor și participarea lor activă în cadrul școlii.

II. Experiințe ale copiilor

1. Timpul și spațiul școlar, deși stabilite formal, pot deveni subiecte de negociere și dezbateră, încurajând elevii să participe la reconfigurarea lor. Ascultarea opiniilor elevilor privind îmbunătățirea aspectelor ce țin de timpul și spațiul școlar (reamenajarea spațiului de joacă și al clasei, decorarea pereților, amenajarea unor spații libere, destinate copiilor, negocierea unor minute dedicate altor activități decât celor de predare-învățare, în timpul orelor) pot încuraja manifestarea participării active a copiilor, demonstrând faptul că alegerile lor sunt valoroase și semnificative în economia clasei și a școlii.

2. Relațiile elevilor cu profesorii stau la baza construirii unui climat democratic în sala de clasă. Prin cultivarea unor relații de parteneriat, prin dialog și negociere, evidențiind beneficiile dar și dezavantajele unor decizii

luate împreună, profesorii pot contribui semnificativ la cristalizarea autonomiei elevilor prin tratarea lor ca egali. Construirea relațiilor profesoricopii, considerând elevii parteneri de dialog și de experiențe comune, implicați în mod egal în parcurgerea unui traseu comun, ar permite elevilor exprimarea liberă a opiniilor și participarea activă prin implicarea în relații semnificative cu profesorii lor.

3. Observarea, susținerea și încurajarea de către profesori a relațiilor dintre elevi cu ai lor colegi și prieteni constituie tot atâtea structuri de consolidare a relațiilor la nivelul clasei, generând coeziunea grupului de elevi. Mediu de manifestare a coeziunii de grup, de raportare la cultura grupului, colectivul clasei reprezintă spațiul de exprimare a agentivității elevilor, modalitatea de eliberare de efectele controlului adulților, dar și de reproducere a relației adult-copil. Toate aceste funcții fac din grupul colegilor și al prietenilor un factor important în echilibrarea balanței de putere dintre figura profesorului autoritar și grupul elevilor care împărtășesc valori, interese și opinii comune. Monopolul autorității unice este astfel divizat prin apelul la puterea grupului care prin omogenitate și coeziune dezvoltă relații de intercunoaștere, intercomunicare, relații socio-afective și de influențare reciprocă. (Iucu 2008, pp. 417-418)

4. Disciplina și regulile de disciplină funcționează ca direcții de orientare a comportamentului elevilor și a cadrului didactic pentru asigurarea condițiilor optime de realizare a obiectivelor școlii. Prin abordarea, de către profesori, a problemelor de disciplină, din punctul de vedere al elevului și reconsiderarea acestei problematice, apelul la dialog, mediere, dezbatere și negociere poate fi identificat ca soluție pentru asigurarea unui climat educațional bazat pe valori democratice, care să încurajeze exprimarea liberă a opiniilor și participarea activă a elevilor.

5. Rolul activității Consiliul elevilor, ca structură formală, în cadrul școlii, este cel de încurajare a manifestării participării active a elevilor, înlesnind elevilor mici manifestarea dreptului de a reprezenta, la nivel școlar, interesele clasei. Încurajarea participării active a elevilor mici la întâlnirile colegilor lor mai mari și diseminarea informațiilor la nivelul clasei, implicarea tuturor elevilor în procesul de alegere a reprezentantului clasei, ca și informarea privind activitățile consiliului școlar, demonstrând faptul că alegerile lor sunt semnificative și contează din punct de vedere social, reprezintă trepte importante în cristalizarea conștiinței civice. Credem că bazele participării și implicării active în viața socială și politică se construiesc în școală, în familie, în comunitate, pe baza experiențelor personale. Principiul susținut de Almond și Verba (1963) conform căruia democrațiile puternice au nevoie de cetățeni atașați valorilor democratice, a devenit o axiomă în literatura de specialitate (Norris 1999 citată de Almond & Verba). Ori atașamentul se dezvoltă prin practici, contexte și experiențe diverse trăite de copii în mediile lor familiare.

În România, la începutul anilor 1990, prin lansarea Programului PALTin (Participarea la Administrarea Locală a Tinerilor)⁹ au fost înființate, la nivelul școlilor generale, primele consilii ale elevilor, forme de organizare cu rol consultativ și cadru de dialog între profesori și elevi. Ulterior, astfel de consilii au fost create și în licee, reușind, în timp, să-și îndeplinească menirea de a încuraja dezvoltarea ideilor venite din partea tinerilor și formarea lor în spiritul implicării și participării la viața socială. Datorită Proiectului PAL-Tin s-au organizat, în școli, primele alegeri în urma cărora s-au format Consiliile Locale ale Copiilor care, în cadrul unui mandat de doi ani, au derulat proiecte pentru alegătorii lor. Astfel, acestui proiect i se datorează formarea primului Consiliul Local al Copiilor din România, mai bine de 100 de orașe din țară făcând parte, la acea vreme, din proiectul PAL-Tin. Existența unor structuri consolidate astăzi, la nivelul unor instituții școlare, mai ales licee, se datorează în bună măsură implementării programului inițial.

Dintr-o altă perspectivă, notăm inițiativa proiectului *Guvernul copiilor*¹⁰, care își propune să încurajeze copiii să se considere lideri în formare și să își imagineze viitorul societății în care vor trăi. Astfel, proiectul încurajează exprimarea liberă a ideilor, lăsând copiilor libertatea de proiectare a viitorului, folosind resurse moderne precum filmul 3D, platforma web și VR a proiectului. Pentru că „avem nevoie mai mult ca oricând de forme de solidaritate, de viziuni colaborative, de eforturi globale și trans-naționale” (Mischie 2019), proiectul reușește să îmbine într-un mod fericit valorile civice, educaționale, culturale și sociale într-o formă contemporană, unică.

6. Conștientizarea capacității de a schimba prin participare activă și implicarea elevilor în procesul decizional prin transferul de autoritate de la adult la elev, reprezintă una dintre provocările școlii contemporane. Acest demers este precum parcursul personajului Sofia, din cartea **E și treaba mea !**, scrisă de Mihaela Coșescu, în care o fetiță vede diferite situații în care părinții ei nu intervin, ba mai mult, îi distrag atenția, întorc privirea sau îi pun ei mâna la ochi, comunicându-i verbal și non-verbal că nu este treaba lor ceea ce se întâmplă în jur. Situațiile se succed și expresii precum *nu e treaba ta, fiecare pentru el, fiecare se descurcă cum poate*, se țin în vocea interioară a Sofiei. Un episod de bullying, la școală, în care Sofia își apară cea mai bună prietenă, declanșează conștiința socială a Sofiei. Ea descoperă în sine puterea de acțiune și începe atunci să se implice în a schimba ceea ce o înconjoară. **E și treaba mea!** este o carte despre puterea lui **îmi pasă**. Și despre puterea lui **împreună**. O carte despre participare, despre puterea fiecăruia de a schimba ceva în jurul nostru, despre puterea de a construi lumea pe care ne-o dorim (Anexa 16).

⁹ <https://www.hotnews.ro/stiri-esential-7968191-ion-olteanu-romania-optimist-mai-putin.htm> (accesat septembrie 2020)

¹⁰ <https://www.governmentofchildren.com/ro/> - (accesat septembrie 2020)

V.4.3. Reflecții personale privind experiența de elaborare și redactare a lucrării

Pentru analiza literaturii de specialitate privind domeniul sociologiei copilăriei au fost consultate lucrările apărute în țară, dat fiind faptul că tema se referă la copiii din România și specificul manifestării participării și implicării lor sociale. Numărul limitat al lucrărilor dar și al traducerilor românești a determinat identificarea și selectarea literaturii relevante la nivel internațional, datele necesare fiind obținute prin consultarea bibliografiei la nivel global. Au fost astfel parcurse atât lucrările reprezentative pentru domeniul sociologiei copilăriei, cât și cercetări punctuale privind aspecte concrete ale subtemelor avute în atenție, în cadrul cercetării. Pentru că prezentul demers implică școala ca mediu de manifestare a agentivității copiilor, am consultat lucrări de specialitate din domeniul științelor educației, încercând să delimităm abordările provenite din spațiul teoretic sociologic față de cele specifice științelor educației. Astfel, pe marginea dezbaterii privind definirea termenilor modern/postmodern, modernism/postmodernism am realizat o analiză a interpretării sociologice versus științele educației, subliniind nu atât diferențele, cât punctele convergente în ceea ce privește concluziile celor două abordări. Tot referitor la folosirea terminologiei specifice, o provocare a reprezentat-o identificarea unei definiții operaționale a termenului *agentivitate*. Inexistent în dicționare sau în enciclopedii românești, termenului nu îi este atribuit o definiție specifică, fiind unul supus dezbaterilor. Am optat, în acest demers, nu pentru definiția dată de Convenția pentru Drepturile Copilului, pe baza căreia sunt construite cele mai multe dintre cercetări, și am ales o definiție operațională, pornind de la faptul observabil al comportamentului elevilor. În definirea agentivității am utilizat definiția oferită de Littlejohn și Foss (2009, p.27), în *Encyclopedia of Communication Theory*.

În ceea ce privește cercetarea de teren, spațiul școlii este unul familiar și considerăm aici un avantaj faptul că rolul de educator a fost dublat de cel de observator obiectiv al comportamentelor copiilor în mediul școlar. Analiza datelor culese de pe teren a fost una detaliată, observând nuanțe, detalii, aspecte puțin vizibile observatorului extern, ceea ce accentuează caracterul calitativ al demersului realizat, dar care implică și riscul existenței subiectivității în selectarea anumitor segmente din realitatea observată. De asemenea, una dintre limitele majore ale prezentului demers a constat în imposibilitatea de a explora manifestarea agentivității copiilor în spațiul social, în afara școlii, explorând forme de manifestare civică așa cum a fost participarea copiilor la protestele din 2017 (Popa 2018). Considerând însă rolul școlii în educarea și formarea civică ca predictor al participării viitorilor adulți la viața cetății, nutrim speranța că prezentul demers constituie o invitație la reflecție și conștientizare a importanței implicării și participării active a copiilor la toate aspectele ce îi privesc.

V.4.4. Recomandări pentru cercetări viitoare

Inițial, prezentul demers a pornit de la o mirare: copiii aduși de părinții lor pentru a participa la protestele din iarna anului 2017. Atunci, fără a intenționa aprofundarea studiului temei date, am construit și aplicat, în mediul online, un chestionar pentru a identifica opiniile părinților participanți la protest cu privire la participarea copiilor lor în evenimentele din luna februarie. Așadar, tema centrală a preocupării actuale, participarea copiilor și implicarea lor activă, nu s-a schimbat, reprezentând elementul central al demersului actual. În urma prelucrării datelor colectate de la respondenții părinți, școala era considerată una dintre instituțiile importate implicate în promovarea comportamentului participativ al copiilor. Avantajul de a cunoaște școala din interior a permis reorientarea atenției asupra formelor de manifestare a agentivității copiilor în spațiul școlar, astfel că în ultimii trei ani activitatea didactică a fost dublată de una de observare a formelor de manifestare a participării elevilor la viața de zi cu zi, în intervalul 8.00 – 17.00, cât timp petrec copiii în școala în care învață.

Rezultatele prezentului demers confirmă, pe de o parte, faptul că școala românească încurajează în prea mică măsură participarea activă a copiilor, fiind mai degrabă concentrată asupra oricărei alte dimensiuni (rezultate academice, formare de competențe, menținerea sistemului, disciplinarea elevilor etc.) decât cea pentru care își datorează existența, și anume elevul. Situat în centrul sistemului de învățământ, toate componentele sale ar trebui reconstruite avându-l în atenție. Pentru că timpul petrecut de copii, la școală, este de peste 50% din timpul disponibil, școala își asumă acest rol.

Tema implicarea și participarea activă a copiilor la viața socială și politică rămâne astfel una de actualitate, nefiind explorată în spațiul românesc, spre deosebire de cel internațional, unde cercetările au evidențiat rezultate surprinzătoare. Pe de altă parte, așa cum prezentul demers a demonstrat, școala românească este mult prea puțin locul în care este încurajată participarea activă a elevilor și implicarea lor în procesul de luare a deciziilor. Acest fapt se reflectă în modul de participare a copiilor la viața socială, dar și în perspectivă, ca manifestare a competenței civice, sociale și politice ulterioare, a viitorilor adulți. Deși studiile au demonstrat faptul că în cadrul familiilor copiii devin din ce în ce mai activi, asumându-și puncte de vedere proprii și având contribuția lor la deciziile luate în ceea ce îi privește, spațiul social și politic rămân de investigat sub aspectul participării active a copiilor. Fie că este vorba despre activitatea în spațiile virtuale și online, fie că este vorba despre timpul liber și participarea la evenimente și activități în spațiul public, copiii sunt prezenți, indiferent de forma de manifestare a prezenței lor. Spațiile publice se modifică și se construiesc pentru a deveni ale copiilor, existența industriilor de produse pentru copii (filme, articole de uz general, jucării, alimente, timp liber ect.), conținuturile pentru copii (video, audio, jocuri) toate demonstrează existența unei culturi specifice construite pentru copii. Copiii devin din ce în ce mai mult conștienți de ceea ce se întâmplă în jurul lor, fapt demonstrat și de narațiunile lor atunci când au povestit despre ce înseamnă protest (Anexa 17).

Abordarea intergenerațională a temei participării active, dintr-o perspectivă comparativă, ar putea oferi, de asemenea, răspunsuri legate de cauzele implicării/neimplicării active a adulților în ceea ce privește viața socială și politică.

În perspectivă, rezultatele prezentului demers oferă posibilitatea explorării participării sociale și politice a copiilor în diverse situații și contexte, variind de la experiențe personale ale subiectivității, la activismul ecologic sau participarea la proteste (Popa 2018).

În concluzie, abordarea de perspectivă pe care o propunem este susținută și de Moss (2007) considerând copilul ca „cetățean competent, expert în propria sa viață, având opinii care merită să fie ascultate și având dreptul și competența de a participa la procesul de luare a deciziilor colective”. Teoria pe care ne bazăm apreciază „politica” în calitatea sa de dimensiune specifică care se regăsește în toate comunitățile și societățile în care oamenii își duc viața și unde ei acționează individual și colectiv în mod intenționat (Häkli & Kallio 2014, Kallio & Häkli 2017). Prin conceptul de politică mundană, așa cum autorii citați au menționat, distingem între diferite dimensiuni scalare (globale, statale sau locale), dar și între politicile stabilite instituțional și politica fluctuantă care se desfășoară acolo unde trăiesc oamenii. În plus, implicarea politică mundană presupune diferite niveluri de reflexivitate și intenționalitate. Numitorul comun al acestor comportamente este faptul că participarea politică provine din experiențele contextuale, fiind deosebit de importante pentru cei implicați, fiind adesea legate de situații provocatoare și inconfortabile care invită copiii să acționeze pentru sau împotriva a ceva (Millei & Kallio, 2016).

Susținem astfel faptul că studierea implicării și participării active a copiilor în cadrul instituțiilor de educație și îngrijire, dar și în afara lor, poate duce la concluzii interesante privind rolul și statusul copiilor ca subiecți implicați social și politic. După cum s-a arătat, sunt puține cercetările care evidențiază dimensiunea politică a activității copiilor, fără ca aceasta să fie legată de lumea politică a adulților. Astfel, probleme în general politizate, cum ar fi inegalitățile de rasă, sex, clasă, status și roluri definite instituțional, cetățenia și participarea la activități sociale și politice organizate sau facilitate de către adulți, rareori sunt abordate din punctul de vedere al copiilor și rareori observate așa cum se manifestă în lumea copiilor. Beneficiile obținute ar fi acelea legate de conștientizarea și înțelegerea existenței și importanței politicii omniprezente în fiecare instituție care are legătură cu etapa copilăriei. „Concepția generală este cea conform căreia „politica” reprezintă o dimensiune specific socială care se regăsește în toate comunitățile și societățile în care oamenii trăiesc și în care acționează individual și colectiv, în mod intenționat sau neintenționat. Activitatea politică a fiecărei ființe are la bază atitudini, fapte conștiente și activități dezvoltate pe tot parcursul vieții în mediile frecventate zi de zi. Din momentul nașterii, ființele umane devin parte a comunității private și publice, cu care se află în legătură, cu care interacționează, reducând distanțele cu ajutorul tehnologiilor și a mobilității.” (Millei & Kallio 2016) Studiul citat subliniază astfel ideea conform căreia orice

ființă umană face parte din sistemul social și implicit politic, fiind parte componentă a acestuia. Tot astfel, Häkli & Kallio (2018) extind contextul social și spațial care devine astfel un spațiu nesfârșit de manifestări zilnice ale exprimării politice, ceea ce invită la deschiderea către subiecte, experiențe, evenimente și acțiuni care sunt sau pot deveni politice într-un context dat.

Definirea conceptului complex de *agency*, specific teoriei politice, tradus prin capacitatea actorilor sociali de a face lucrurile să se întâmple (Coole 2019) are legătură cu activitatea desfășurată de către agenți a căror implicare duce la producerea de efecte.

În abordările actuale (Häkli & Kallio 2018) termenul „*political agency*” nu mai este restricționat doar la acțiuni precum participarea la mișcări sociale sau la schimbări politice la nivel social sau instituțional, ci cuprinde și sfera diferitelor moduri de a acționa, a simți și a percepe din punct de vedere politic, atât individual, cât și colectiv, la nivel formal și informal, rațional și afectiv. Termenul „politică” este frecvent contestat în literatura de specialitate și abordat din diferite puncte de vedere (Thomas 2009) ceea ce deschide și mai mult câmpul său de interpretare. Totuși, trecând peste aceste limitări/deschideri conceptuale, am putea porni de la întrebarea „De ce copiii sunt de obicei excluși din preocupările teoriilor politice, făcând inadecvată și neobișnuită asocierea dintre ei și politică ? Poate fi astfel, cu ușurință, observat faptul că atunci când copiii participă la evenimente politice, aceste manifestări sunt de cele mai multe ori interpretate în sensul în care îi îndepărtează de orice intenție și capacitate spontană de reacție, punând în discuție relevanța acestor comportamente (Kallio & Häkli 2011, Skelton & Valentine 2003, Bosco 2010, Bartos 2010, Elwood & Mitchell 2012, Marshall 2016). Astfel, copilăria alăturată politicului generează dispute, devenind problematică și complicată (Valentine 1997, Mitchell 2006, Ruddick 2007, Thomas 2009, Skelton 2010).

BIBLIOGRAFIE

Abebe, T. (2007). *Changing livelihoods, changing childhoods: Patterns of children's work in rural Southern Ethiopia*. in *Children's Geographies*, 5, 77–93. [online]. [accesat iunie 2008 și august 2020]. Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence in *Social Science*, 8, 81.[online] DOI: 10.3390/socsci8030081, [accesat iulie 2019 și august 2020].

Acosta, L.L. (2017). *The Great Book of the City: Children's Narratives of the City*, PhD. Thesis.

Agar, M. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press.[online]. [accesat august 2020].

Agabrian M., (2006), *Analiza de conținut*, Editura Polirom, Iași.

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, . (2013). *Studiu național privind stadiul dezvoltării culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar*, București, [online]. Available from: <http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=18362>, [accesat 20 iulie 2020].

Aitken, S. (1994). *Putting children in their place*. *Association of American Geographers, Washington, DC: Edwards Bros.*

Aitken, S. C. (2001). Putting Young People in their Place in *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*, edited by Stuart C. Aitken, 1–26. London: Routledge.

Aitken, S., Kjørholt, A. T. & Lund, R. (2007). *Why Children? Why Now? in Children's Geographies*, 5, 3–14. [online]. [accesat august 2020].

Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*. Volume: 31 issue: 1, page(s):53-67. [online]. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000169938803100105> [accesat 10 ianuarie 2018].

Alanen, L. (1992). Modern Childhood ? Exploring the 'Child Question' in *Sociology*, Vol. 50, *Jyva"skylä"*: Institute for Educational Research.[online]. [accesat august 2020].

Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the «Child Question», în Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury – European Centre Vienna, vol. 14, Viena, 1994, pp. 2741.

Alanen, L. (1997). *Review.Childhood* 4 (2), pp. 251–256. [online]. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568297004002008> [accesat 12 ianuarie 2018].

Alanen, L., (2012). *Disciplinarity, interdisciplinarity and childhood studies.Chidlhood*. Volume: 19 issue: 4, page(s): 419-422 [online].

Available from:

<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0907568212461592> [accesat 12 ianuarie 2018].

- Alanen L. (2014). *Theorizing Childhood*, Childhood Vol. 21 (I) 3-6, [online].[accesat 12 ianuarie 2018].
- Alderson, P, Goodey, C. (1998). *Enabling education: experiences in special and ordinary schools*. London: Tufnell Press.
- Alderson P. (2000a). Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology, in Christensen P., & James A., (eds) *Research with Children: Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, pp. 241-257.
- Alderson, P. (2000b). *School students' views on school councils and daily life at school*, Children & Society, 14:121-134. [online]. [accesat august 2020].
- Alderson, P. (2001). *Young children's rights*. London: Save the Children/Jessica Kingsley.
- Alderson, P. (2002). *Picking up litter and not killing whales. Human rights and democracy in schools*, [online]. [accesat august 2020].
- Alderson, P. (2005). *Democracy and citizenship for older and younger British school students*. [online]. [accesat august 2020].
- Alexander, R., J. (2010). Border Crossings: Towards a comparative pedagogy in Comparative Education, vol. 37, issue 4, Available online <https://doi.org/10.1080/03050060120091292>, [accesat august 2020].
- Almond, G. & Verba S. (1996). *Cultura civică. Atitudini politice și democrație în cinci națiuni*, CEU Press, București.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Hufeldt, V., Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study OF Upper Secondary Students in Sixteen Countries*, IEA.[online]. [accesat august 2020].
- Anguera, T.M., Blanco-Villaseñor A., Losada L.J., Sánchez-Algarra, Onwuegbuzie J.A., (2018). *Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name ?*. Springer Science+Business Media B.V. part of Springer Nature 2018. [online]. [accesat august 2020].
- Ansell, N. (2001). Producing Knowledge about 'Third World Women: The Politics of fieldwork in a Zimbabwean in *Secondary School*, Ethics, Place and Environment, Vol. 4, No. 2, pp.101-116.
- Ansell, N. (2008). Childhood and the politics of scale: descaling children's geographies? in Progress in Human Geography, 33, 190–209.[online]. [accesat august 2020].
- Ariès P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Random House.
- Bae, B (2009) Children's right to participate – challenges in everyday interactions. European Early Childhood Education Research Journal 17(3): 391–406.[online]. [accesat iulie 2019].
- Bae, B. (2010). Children's right to participate – challenges in everyday interactions in *European Early Education Research Journal* ,vol.17, no.3, september 2009, p.391-406.[online]. [accesat august 2020].

- Bailey, R. (2000), *Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum*. London: Kogan Page.
- Baines, Ed. & Blatchford P. (2012). *Children's Games and Playground Activities in School and Their Role in Development*, Available from: <https://www.researchgate.net/publication/287245546>, [accesat 27 iunie 2020].
- Barker, J. & Weller S. (2012). "Is it fun?" developing children centred research methods", in *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 23 Iss: 1 pp. 33 – 58 [online]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1108/01443330310790435> [accesat iulie 2019].
- Bartoș, A. E. (2012.). *Children caring for their worlds: The politics of care and childhood*. in *Political Geography* 31(3): 157–166.
- Bădescu, G. Angi D. Ivan C.și Negru-Subțirică O. (2017). *Educație pentru democrație în școlile din România (2017)*. Friedrich Ebert Stiftung. București. [online]. [accesat august 2020].
- Bădescu, G. Angi D. Ivan C.și Negru-Subțirică O. (2018). *Profesor în România. Cine, de ce, în ce fel contribuie la educația elevilor în școlile românești*. Friedrich Ebert Stiftung. București. [online]. [accesat august 2020].
- Bădescu, G. Angi D. Ivan C.și Negru-Subțirică O. (2019). *Studiul despre tinerii din România, 2018/2019*. Friedrich Ebert Stiftung. București. [online]. [accesat august 2020].
- Bârlogeanu L.(2002). Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității, în Păun, E. și Potolea, D. (coord.). *Pedagogie – Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, Iași.
- Berezovsky R.,(f.an). *Școala ca organizație.Dezvoltarea instituțională*, suport de curs pentru anul I, ciclul de studii Master, programul de studii Management educațional, f. an .[online]. [accesat august 2020].
- Bîrzea, C. (1995). *Arta și știința educației*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bjarnadóttir, V.S. & Geirsdóttir, G. (2018). „You know, nothing changes”: Students’ experiences in influencing pedagogic practices in various upper secondary schools in Iceland. in *Pedagogy, Culture & Society*, 26, 631-646. Available from: DOI: 10.80/14681366.2018.1439995. .[online]. [accesat august 2020].
- Bollig, S. & Kelle H. (2016). Children as participants in practices. The challenges of practice to an actor-centred sociology of childhood, in Esser F., Baader S. M., Betz T. & Hungerland B., (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspective in Childhood Studies*, Routledge Taylor & Francis Goup, London and New York.
- Bosco, F. J. (2010). Play, work or activism? Broadening the connections between political and children’s geographies. in *Children’s Geographies*, 8(4), 381–390. .[online]. [accesat august 2020].

- Boyden, J. & Ennew J. (1997). *Children in Focus - A Manual for Participatory Research with Children*, Swedish Save the Children, Stockholm. [online]. [accesat august 2020].
- Bragg, S. (2007a). It's not about systems, it's about relationships: building a listening culture in a primary school, in: D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds) *The international handbook of student experience of elementary and secondary school* (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers), 659–680. [online]. [accesat august 2020].
- Bragg, S. (2007b). 'But I listen to children anyway!' – teacher perspectives on pupil voice. In *Educational Action Research*, vol. 15, no.4, pp.505-518. [online]. [accesat august 2020].
- Brannen, J., (Ed.). (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process in *International Journal of Social Research Methodology*, 8:3, pp.173-184, [online]. Available from: DOI: 10.1080/13645570500154642, [accesat august 2020].
- Brannen, J. & O'Brien. M. (1996). *Children in Families: Research and Policy*. London: Falmer Press.
- Brewer, J., & Hunter, A. (2006). Collecting data with multiple methods. In J. Brewer & A. Hunter (Eds.), *Foundations of multimethod research* (pp. 58–78). Thousand Oaks, CA: Sage. [online]. [accesat august 2020].
- Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. New York Cambridge University Press. [online]. [accesat august 2020].
- Brocklehurst, H. (2006). Who's afraid of children? in *Children, conflict and international relations*. Aldershot: Ashgate. [online]. [accesat august 2020].
- Brooks, R. (2007). Young people's extra-curricular activities: Critical social engagement – or 'something for the CV'? in *Journal of Social Policy*, 36, 417–434.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge, MA and London, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA and London, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2004). 'Life as a Narrative' in *Social Research*, 71 (3), 691-710. [online]. [accesat august 2020].
- Bucknall, Sue (2010). Children as researchers in English primary schools: developing a model for good practice. In: *British Educational Research Association Annual Conference*, 1-4 Sep 2010, University of Warwick, UK. [online]. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/193279.pdf>, [accesat august 2020].
- Bühler-Niederberger, D. & van Krieken, R. (2008). *Persisting inequalities: Childhood between global influences and local traditions*. in *Childhood*, 15, 147–155. [online]. [accesat august 2020].

- Bühler-Niederberger, D. (2010a). Introduction. Childhood Sociology — Defining the State of the Art and Ensuring Reflection. in *Current Sociology*. Volume: 58 issue: 2, page(s): 155-164 [online]. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011392109354239> [accesat iulie 2019].
- Bühler-Niederberger, D. (2010b). Childhood Sociology in Ten Countries Current Outcomes and Future Directions. in *Current Sociology*. Volume: 58 issue: 2, page(s): 369-384 [online]. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011392109354250> [accesat 24 iulie 2019].
- Burman, E. (2008). *Developments: Child, Image, Nation*. Abingdon: Routledge.
- Büscher, M., Urry, J., Witchger, K., (2011), *Mobile Methods*, London, Routledge Taylor & Francis Group.
- Cahill, C. (2007). *The personal is political: Developing new subjectivities through participatory action research*. 14, 267–292. [online]. [accesat august 2020].
- Cameron, K.S. și Quinn, R.E.(2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture Based on the Competing Values Framework*, ediția a 3-a, San Francisco: Jossey-Bass. [online]. [accesat august 2020].
- Can, E. & Inalhan G. (2017). *Having a voice, having a choice: Children's Participation in Educational Space Design, The Design Journal*, 20:sup1, [online]. S3238-S3251, Available from: DOI: 10.1080/14606925.2017.1352829. [accesat august 2020].
- Castro, I. E., Swauger, M., & Harger, B. (Eds.) (2017). *Researching children and youth: Methodological issues, strategies, and innovations. Sociological studies of children and youth, Volume 22*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing. p.82.
- Chawla, L., and K. Malone.(2002). "Neighbourhood Quality in Children's Eyes." in *Children in the City*, edited by Pia Christensen and Margaret O'Brien, 118–141. London: RoutledgeFalmer.
- Chelcea, S., (2001). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. Editura Economică, București.
- Christensen, P. & James, A. (2000). (ed. 2007). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press and New York and London. Routledge Taylor & Francis Group (ed. 2007).
- Christensen, P., O'Brien (2003). M., *Children in the city: home, neighbourhood and community*, London and New York, Routledge.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research : Issues of power and representation. in *Children & Society*, 18, 2, 165 – 176. [online]. [accesat august 2020].
- Christensen, P. & Prout A. (2005). in Green S. & Hogan D. (Ed.) (2005). *Researching Children's Experiences. Approaches and Methods*. London. Sage Publications Ltd.
- Clarke, M. (2000). Creating Listening Schools in N. Pearce and J.

- Hallgarten (eds) *Tomorrow's Citizens: Critical Debates in Citizenship and Education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Cohen, J., McCabe, L., Mitchell N., M. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, Available online: <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>
- Cohen, L., Manion L., Morrison K. (2011). *Research Methods in Education*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.
- Coles, R. (1986). *The Political Life of Children*. Boston, MA: Atlantic Monthly Press.
- Cooke, R.A. și Rousseau, D.M., (1988). *Behavioral Norms and Expectations: A Quantitative Approach to the Assessment of Organizational Culture, Group and Organization Management*, vol. 13, nr. 3, pp. 245-273. [online]. [accesat august 2020].
- Coole, D. in <https://www.britannica.com/topic/agency-political-theory> [accesat iulie 2019].
- Cope, M. (2008a). "Becoming a Scholar-Advocate: Participatory Research with Children." in *Antipode* 40: 428–435. [online]. [accesat august 2020].
- Cope, M. (2008b). "Patchwork Neighborhood: Children's Urban Geographies in Buffalo, New York." in *Environment and Planning A*, 40 (12): 2845–2863. [online]. [accesat august 2020].
- Cope, M. (2009). "Challenging Adult Perspectives on Children's Geographies Through Participatory Research Methods: Insights from a Service-Learning Course." in *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (1): 33–50. [online]. [accesat august 2020].
- Corsaro, W. A. (1982). Something Old and Something New: The Importance of Prior Ethnography in the Collection and Analysis of Audiovisual Data. in *Sociological Methods and Research*, 11, 145-31. [online]. [accesat august 2020].
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Nonwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, W. A. (1988). Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. in *Sociology of Education*, 61, 1-14. [online]. [accesat august 2020].
- Corsaro, W. A. (1990). The Underlife of the Nursery School: Young Children's Social Representations of Adult Rules. in G. Duveen and B. Lloyd (eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge, England Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A., Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. in *Annual Review of Sociology*. [online]. [accesat august 2020].
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. in *Social Psychology Quarterly*. 55, pp.160-177. [online]. [accesat august 2020].
- Corsaro W. A. (2005). *Sociologia copilăriei*, International Book Access, Cluj Napoca.
- Corsaro W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Sage Publications Ltd (alte ediții 1997, 2005, 2011).

- Creswell, J. W. (2007) și (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA, DfEE.
- Cucoș, C. (1995). *Pedagogie și axiologie*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Cucoș, C. (1996). *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, C. în Vlăsceanu L. (2002). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Studiu de impact. Vol. I, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, C. (coord.). (2009). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, ed. a III-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași.
- Dahlberg, G. (2009). Policies in early childhood education and care: Potentialities for agency, play and learning, in Qvortrup (Ed.) *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (pp. 228-237). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G.P., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education: Language of Evaluation* (2nd.). London, UK: Routledge.
- Darder, A., Torres, R. & Baltodano, M. (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge/Falmer.
- Dassonneville, R., Quintelier E. Hooghe M. & Claes E., (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. [online]. Available from: <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695265> [accesat august 2020].
- David, T. (1992). 'Do We Have To Do This?' The Children Act 1989 and Obtaining Children's Views in Early Childhood Settings', in *Children and Society*, Vol. 6, No. 3, pp.204-211.[online]. [accesat august 2020].
- Davies, B. (1991). Friends and Fights, in M. Woodhead et al. (eds) *Growing up in a Changing Society*, pp. 243–65. London: Routledge.
- Davies, I., I. Gregory & S. Riley (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. London: Falmer Press.
- Davies, L. (1998). *School councils and pupils exclusions: research project report*. Birmingham: University School of Education.
- Davies, L. (2001). *Citizenship, Education and Contradiction*, British Journal of Sociology of Education 22(2): 300–8.
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H. and Ko Man-Hing, A. (2006). *Inspiring Schools: Impact and Outcomes*, London: Carnegie Young People's Initiative and the Esmée Fairbairn Foundation.
- Davis, S. (1984). *Managing Corporate Culture*, Cambridge, MA: Ballinger.

[online]. [accesat august 2020].

De Certeau, M., Giard, L. & Mayol, P. (1998). *The Practice of Everyday Life: Living & Cooking*. Volume 2, trans. by T.J. Tomasik, Minneapolis, University of Minnesota Press..[online].]. [accesat august 2020].

Devine, D. (2002). Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School, in *Childhood*, 2002 9: 303 .[online]. [accesat august 2020].

Dicks, B., Soyinka, B., Coffey A. (2006). Multimodal ethnography in Qualitative Research, vol. 6, 1: pp. 77-96. [online] Available from: <https://doi.org/10.1177/1468794106058876>.

Disney, T. (2018). *Geographies of Children and Childhood*. [online] Available from: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo9780199874002/obo-9780199874002-0193.xml> [accesat iulie 2019].

Dockerell, J. Lewis A. & Lindsay G. (2000). 'Researching Children's Perspectives: A Psychological Dimension', in Lewis A., & Lindsay G., (eds) *Researching Children's Perspectives*, Open University Press, Buckingham, pp.46-58. [online].

Dreitzel, H.-P. (1973). *Childhood and Socialization*, in *Recent sociology* 5, Volume 8465 Macmillan paperbacks: New York .[online]. [accesat august 2020].

Driskell, D. (2002). *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation*. London:UNESCO.

Drudy, S. and M. Ui Chathain (1999). *Gender Equality in Classroom Interaction*. Maynooth: Department of Education, National University of Ireland.

Dyson, A. (1994). 'The Ninja, the X-Men, and the Ladies: Playing with Power and Identity in an Urban Primary School', *Teachers College Record* 96(2): 219–39. .[online]. [accesat august 2020].

Edwards, R. & Alldred P. (1999). 'Children and Young People's View of Social Research: The Case of Home School Relations', in *Childhood*, Vol. 6, No. 2, pp.261-81. [online]. [accesat august 2020].

Elsley, S. (2004), 'Children's Experience of Public Space' in *Children & Society*, 18, 155-164.[online]. [accesat august 2020].

Elwood, S. (2011). "Participatory Approaches in GIS and Society Research: Foundations, Practices, and Future Directions." in *The SAGE Handbook of GIS and Society*, edited by T. Nyerges, H. Couclelis, and R. B. McMaster, 381–399. London: SAGE. [online].

Elwood, S., & Mitchell, K. (2012). Mapping children's politics: Spatial stories, dialogic relations and political formation. in *Geografiska Annale: Series B, Human Geography*, 94(1), 1–15. [online]. [accesat iulie 2020].

Elwood, S., and K. Mitchell. (2013). "Another Politics Is Possible: Neogeographies, Visual Spatial Tactics and Political Formation." in

Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization 48 (4): 275–292. [online]. [accesat august 2020].

Encyclopaedia Britannica [online]. Available from: <https://www.britannica.com/search?query=agency> [accesat august 2020].

Engel, S. (1999), *The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*, New York, W.H. Freeman & Company.[online] [accesat iulie 2020].

Engel, S. (2005), Narrative Analysis of Children's Experience in S. Greene & D. Hogan (eds), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, London, Sage, 199-216.[online]. [accesat iulie 2020].

Erickson, F. D. (1986)."Qualitative Methods in Research on Teaching." in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.) New York: Macmillan.

Erickson, H. E. (2014). *Childhood and Society*. UK, Random House Ltd.

Esbjörn-Hargens, S. (2006). Integral research: A multi-method approach to investigating phenomena. *Constructivism in the Human Sciences* 11: 79107.

Esser F., Baader S. M., Betz T. & Hungerland B., (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspective in Childhood Studies*, Routledge Taylor & Francis Goup, London and New York.

Fattore, T. Mason, j. & Watson, E. (2012). *Locating the child centrally as subject in research: towards a child interpretation of well-being*. in *Child Indicators Research*, 5(3), 423–435. [online]. [accesat iulie 2020].

Feșnic, F.N. (2015). *Can Civic Education Make a Difference for Democracy? Hungary and Poland Compared* [online]. Available from: <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12215> [accesat august 2020].

Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: making a difference* (Cambridge, Pearson Publishing). [online]. [accesat august 2020].

Fiol, C. și Lyles, M. (1985). *Organisational Learning*, The Academy of Management Review, vol. 10, nr. 4, pp. 803-813. [online]. [accesat august 2020].

Fleming, D. (2015). Student voice: An emerging discourse in Orish education policy in *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8, 223-242. [online]. [accesat august 2020].

Florian, B., Țoc S. (2020). *Policy note: Educația în timpul pandemiei. Răspunsuri la criza nesfârșită a sistemului educațional românesc* [online]. [accesat august 2020].

Flyvbjerg, Bent (2011). Case study. in Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp.301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.[online].

Forsberg, H. & Strandell, H. (2007). *After-school hours and the meaning of home: Re-defining Finnish childhood space*. in *Children's Geographies* 5, 393–408.

Foucault, M.(1997), *A supravegheea și a pedepsi*, Ed. Humanitas, București.

- Fuchs, S. (2001). *Beyond agency in Sociological Theory*, 19(1), 24–40. [online]. [accesat august 2020].
- Gallagher, M. (2006). *Spaces of participation and inclusion? in Children, young people and inclusion: Participation for what?*, ed., E. Kay, M. Tisdall, J. Davis, M. Hill & A. Prout, 159–178. Bristol: The Policy Press.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M., (2008). *Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through participatory methods in Childhood*, vol. 15, no.4, pp. 499-516, [online]. Available from: (DOI): 10.1177/0907568208091672. [accesat august 2020].
- Garbarino, J. & Stott, F. (1992). *What young children can tell us: Eliciting, interpreting and evaluating critical information from children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gartrell, D. (1998). *A Guidance Approach for the Encouraging Classroom*, 2nd edn. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Gartrell, D. (2004). *The Power of Guidance: Teaching Social-Emotional Skills in Early Childhood Classrooms*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Gaskins, S., Miller, P., J., Corsaro A., W., (2017). Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretive Study of Children in *New directions for child development*. [online]. [accesat august 2020].
- Gavriluță, N.(2006). în Frunză M., Sandu Frunză S., Gavriluță N., Silviu E. Rogobete S.E.(ed.). *Tinerii și politica. Împreună pentru o politică mai bună*, Ed. Provopress, Cluj.
- Geertz, C. (1973). "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture." in *The Interpretation of Cultures*. New York Basic Books. **[online]**. [accesat august 2020].
- Ghingheș, C. și Manda C.-A. (2019). *Raport alternativ privind starea învățământului preuniversitar 2019. Policy brief#76, Societatea Academică din România*, [online]. [accesat august 2020].
- Gilmore, P., and Glatthorn, A. A. (eds.). (1982). *Children In and Out of School: Ethnography and Education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Goddard, J., McNamee, S., James, A. (Eds.). (2005). *The Politics of Childhood. International Perspectives, Contemporary Developments*. Palgrave Macmillan UK, Available at: <http://www.springer.com/gp/book/9781403935519> [Accesat 10 ianuarie 2018].
- Goddard, J., McNamee, S., James, A. (Eds.). (2005). *The Politics of Childhood. International Perspectives, Contemporary Developments*. Palgrave Macmillan UK, Available at: <http://www.springer.com/gp/book/9781403935519> [accesat iulie 2019].
- Goodwin-Gill, G. & Cohn, I. (1994). *Child Soldiers: The Role of Children in Armed Conflicts*. Oxford: Clarendon Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (1996). School is like an ant's nest': Spatiality and embodiment in schools. in *Gender & Education*, 8, 301–310.

- Grant, J. (2005). Children versus childhood: writing children into the historical record, or reflections on Paula Fass, *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. *Hist.Educ. Q.*45:468–90. [online]. [accesat august 2020].
- Green, S. & Hogan D. (Ed.) (2005). *Researching Children's Experiences. Approaches and Methods*. London. Sage Publications Ltd.
- Green, S. & Nixon E. (2020). *Children as Agents in Their Worlds*, Routledge Taylor & Francis Group.
- Griebler, U. & Novak P.(2012). *Student council: A tool for promoting schools? Characteristics and effects*, www.emeraldinsight.com/09654283.htm, [accesat 27.06.2020].
- Grindheim, L.V. (2014). 'I am not angry in the kindergarten!' Interruptive anger as democratic participation in Norwegian kindergartens. in *Contemporary Issues in Early Childhood* 15(4): 308–318. [online]. [accesat august 2020].
- Gryl, I., Jekel, T. & Donert, K. (2010), GI and Spatial Citizenship. in JEKEL, T. et al. (Eds.), *Learning with geoinformation V*. Wichmann, Berlin/Offenbach. [online]. [accesat august 2020].
- Gryl, I. & Jekel, T. (2012), Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. in *Cartographica*, 47 (1), 18-28. [online]. [accesat august 2020].
- Gryl, I. (2018). *A Starting Point: Children as Spatial Citizens*. [online]. Available from: DOI: 10.1553/giscience2015s241. [accesat august 2020].
- Habashi, J. & Worley, J. (2008). *Child geopolitical agency. A mixed methods case study*. in *Journal of Mixed Methods Research* 3, 42–64. [online]. [accesat august 2020].
- Habashi, J. (2017). *Political socialization of youth: A Palestinian case study*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hahn, L.C.(2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark, Available online <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>, [accesat august 2020].
- Häkli, J. (2013). State space – outlining a field theoretical approach. in *Geopolitics*, 18(2), 343–355. [online]. [accesat august 2020].
- Häkli, J, Kallio, KP (2014a). *Subject, action and polis: Theorizing political agency*. *Progress in Human Geography* 38(2): 181–200. [accesat iulie 2019].
- Häkli, J., & Kallio, K. P. (2014b). The global as a field: Children's rights advocacy as a transnational practice. in *Environment and Planning D: Society and Space*, 23(2), 293–309.
- Häkli, J., & Kallio, K. P. (2016). Children's rights advocacy as transnational citizenship. in *Global Networks*, 16(3), 307–325.
- Halldén, G. (2003a), 'Children's Views of Family, Home and House' in P. Christensen & M. O'Brien (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, London, Routledge Falmer, 29-45.

- Halldén, G. (2003b), The Family – A Refuge from Demands or an Arena for the Exercise of Power and Control – Children's Fictions on their Future Families' in B. Mayall (ed), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London: Bristol, PA, Falmer Press, pp. 63-78.
- Halstead, M.J.& Jiamei X.(2009). Teachers' surveillance and children's subversion: the implication of non-educational activities in the classroom, in World Conference on Educational Science, 2009. .[online]. [accesat august 2020].
- Hannan, D. (1998). *Reports of effective school councils*. in Crick Report. .[online]. [accesat august 2020].
- Harrison, H., Birks M., Franklin, R. & Mills J., (2017). *Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations* [online]. Available from: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655/4079#g31>, [accesat iulie 2019].
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Earthscan/UNICEF, London. .[online]. [accesat august 2020].
- Hatos, A. (2011). *Sociologia educației*, Polirom, p.67-68.
- Heath, S. B. (1982). "Ethnography in Education: Defining the Essentials." in P. Gilmore and A. A. Glatthorn (eds.), *Children In and Out of School: Ethnography and Education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. [online]. [accesat august 2020].
- Henry, C.J., Ramdath, D.D., Thompson, B., Sum, A., Mangroo, S., Kalyn B., Dobson, R., Blunt, A. & Whiting, S. (2010). Young peoples' perception of factors that influences their health behaviours: A photovoice KT strategy. in *Wes Indian Medical Journal*, 59:57. [online]. .[online]. [accesat august 2020].
- Heywood, C. (2017). *O istorie a copilăriei. Copiii în Occident din Evul Mediu până în epoca modernă*, Ed. Trei, București.
- Hill, M., Laybourn, A.& Borland, M. (1996), 'Engaging with Primary-aged Children about their emotions and well being: methodological considerations', in *Children and Society*, Vol. 10, pp.129-44. [online]. [accesat august 2020].
- Hill, M., (1997). Participatory research with children, in *Child and Family Social Work*, 2, 171–183. [online]. [accesat august 2020].
- Hirschfeld, L. A., (2002). Why Don't Anthropologists Like Children?, în *American Anthropologist*, vol. 104, pp. 611–627. .[online]. [accesat august 2020].
- Hodgson, D. (1995.) *Participation of Children and Young People in Social Work*. New York: UNICEF.
- Holloway, S. & Valentine, G. (eds) (2000a), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, London and New York, Routledge.
- Holloway, S.L. and Valentine, G. (2000b). Spatiality and the new social studies of childhood in *Sociology*, 34, 763–783. [online]. [accesat august 2020].

- Holloway, S. L., and G. Valentine. (2001). *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. New York: Routledge.
- Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison – Wesley.
- Holt, L. (2011). ed. *Geographies of Children, Youth and Families: An International Perspective*. London: Routledge.
- Hood, S. Kelley, P. & Mayall, B. (1996). Children as Research Subjects: A Risky Enterprise, in *Children and Society*, Vol. 10, pp.117-128, [online]. Available from: <https://play.google.com/books/reader?id=bq0YDAAAQBAJ&pg=GBS.PR1> [Accesat 12 ianuarie 2018 și iulie 2019].
- Hudrea, A. (2015). Cultura organizațională în România. O analiză a cercetărilor în domeniu. În *Revista Transilvană de Științe Administrative* 2(37)/2015, pp. 120-131.[online]. [accesat august 2020].
- Hymes, D. (1982). What Is Ethnography? in P. Gilmore and A. A. Glatthorn (eds.), *Children In and Out of School: Ethnography and Education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. [online]. [accesat august 2020].
- Hyndman, J. (2010). The question of 'the political' in critical geopolitics: Querying the 'child soldier' in the 'war on terror'. in *Political Geography*. [online]. [accesat august 2020].
- Iluț, P. (coord.). (2013). Sociologia postmodernă și capcanele teoretizării haute couture în În căutare de principii. Epistemologie și metodologie socială aplicată. Editura Polirom, Iași.
- Ingleby, E. (2013) Early Childhood Studies. A Social Science Perspective. Broomsbury Publishing Plc. [online]. [accesat august 2020].
- Inglehart, R. (1997, 2020). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*, Princeton University Press, New Jersey.
- ISE (2011). *Culturi organizaționale în școala românească* – Institutul de Științe ale Educației – Raport de cercetare – coord. Iosifescu. [online]. [accesat august 2020].
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*, Teacher College Press, Teachers College, Columbia University New York and London
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London/New York: Falmer Press.
- James, A., Prout, A., eds. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke, UK: Falmer. 2nd ed.
- James, A., Jenks, C. & Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., James Al. (2004). *Constructing Childhood*. London: Palgrave Macmillan.

- James, A. (2009) *Agency* în Qvortrup J., Corsaro A.W & Honig M.-S., (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, London, pp. 34-43.
- James, Al. & James, Ad. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. Second Edition. Sage Publications Ltd.
- James, A. & Prout, A., (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge Education First Edition (1990), Second Edition (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003), Classic Edition.
- James, S. (1990). 'Is there a 'Place' for Children in Geography?' in *Area*, Vol. 22, No. 3, pp. 278-283. .[online]. [accesat august 2020].
- Jans, M. (2004), Towards a contemporary notion of child participation. in *Childhood*, 11 (1), 27-43.[online]. [accesat august 2020].
- Jeffrey, C. (2010). Geographies of Children and Youth I: Eroding Maps of Life. in *Progress in Human Geography*, 34.4: 496–505. .[online]. [accesat august 2020].
- Jeffrey, C. (2013). Geographies of Children and Youth III: Alchemists of the Revolution?" in *Progress in Human Geography* 37.1: 145–152. .[online]. [accesat august 2020].
- Jelinek, M., Smircich, L. și Hirsch, P. (1983). „Introduction: A Code of Many Colours” în *Administrative Science Quarterly*, vol. 28, pp. 331-338. .[online]. [accesat august 2020]
- Jenks, C. (1982) *The Sociology of Childhood: Essential readings*, Batsford Academic and Educational, London.
- Jenks, C. (1996, 2005). *Childhood*, Routledge, London.
- Jigău, M.(2008). *Timpul_elevilor*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, Buzău, Ed. Alpha MDN.
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Editura Polirom, Iași.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of child and learning. in *International Journal of Early Childhood*, 36: 9–26. .[online]. [accesat august 2020].
- Jones, O. (2000). Melting Geography: Purity, Disorder, Childhood and Space. in *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, edited by S. L. Holloway and G. Valentine, pp. 29–47. New York: Routledge. .[online]. [accesat august 2020].
- Jung, J.-K. (2014). Community through the eyes of children: blending child-centered research and qualitative geovisualization. in *Children's Geographies*. Taylor & Francis, [online]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2014.964666> [accesat iulie 2019].
- Jupp, V. (Coord.). (2010). *Dicționar al metodelor de cercetare socială*. Iași. Ed. Polirom.

- Kallio, K.P. (2007). Performative bodies, tactical agents and political selves: Rethinking the political geographies of childhood. in *Space and Polity*, 11, 121–136. [online] [accesat iulie 2019].
- Kallio, K.P. (2008). The body as a battlefield: Approaching children's politics. *Geografiska Annaler B: in Human Geography*, 90, 285–297. [online]. [accesat august 2020].
- Kallio, K.P. (2009). Between social and political: children as political selves. in *Childhoods Today*, 3, December 10th. [online]. Available from: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=43> [accesat iulie 2019].
- Kallio, K.P. (2014). Rethinking Spatial Socialisation as a Dynamic and Relational Process of Political Becoming. [Available online] <https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.3.210>. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K. P. (2017b). Not in the same world: Topological youths, topographical policies. in *Geographical Review*. <https://doi.org/10.1111/gere.12266>. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K. P. (2018). Citizen-subject formation as geo-socialisation: A methodological approach on 'learning to be citizens'. in *Geografiska Annaler B: Human Geography*. [Available online] <https://doi.org/10.1080/04353684.2017.1390776>. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K.P. & Häkli, J. (2010). Political geography in childhood. in *Political Geography*, 29, 357– 358. [online]. [accesat august 2020].
- Kallio, K.P. & Häkli, J. (2011a). Young people's voiceless politics in the struggle over urban space. in *GeoJournal*, 76, xx–xx. [online]. [accesat august 2020].
- Kallio, K.P. & Häkli, J. (2011b). Are there politics in childhood? in *Space & Polity* (1): 21–34. [online]. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2011c). Tracing children's politics. in *Political Geography*, 30(2), 99–109. [online]. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space & Polity*, 17(1), 1–16. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K. P., Häkli, J., & Bäcklund, P. (2015). Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. in *Citizenship Studies*, 19(1), 101–119. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K.P., & Mills, S. (2016). Politics, citizenship and rights. in Skelton, T. Springer *Major reference work in geographies of children and young people*. Springer. [accesat iulie 2019].
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2017a). Geosocial lives in topological polis: Mohamed Bouazizi as a political agent. in *Geopolitics*, 22(1), 91–109. [online]. [accesat august 2020].
- Katz, C. (2004). Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers*. London: Sage.
- Kellett, M. (2009). Children and young people's participation. in:

- Montgomery, Heather and Kellett, Mary eds. *Children and young people's worlds: Developing frameworks for integrated practice*. Bristol: Policy press, pp. 43–60. [online]. [accesat august 2020].
- Kenyon E.A., (2017). Lived experience and the ideologies of preservice social studies teachers in *Teaching and teacher education*. Vol. 61, Pergamon.
- Keogh, A.F. & Whyte, J.(2005). *Second Level Student Council in Ireland: A Study of Enablers, Barriers and Supports*. Dublin, Ireland: The National Children's Office and the Children's Research Centre, Trinity College Dublin.
- Kesby, M., Gwanzura-Ottomoller, F. and Chizororo, M. (2006). *Theorizing other, 'other childhoods': Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe*. in *Children's Geographies*, 4, 185–202. [online]. [accesat august 2020].
- Key, E., Tisdall, M. & Bell, R. (2006). *Included in governance? Children's participation in 'public' decision making*. in *Children, young people and inclusion: Participation for what?*, ed., E. Kay, M. Tisdall, J. Davis, M. Hill & A. Prout, 105–120. Bristol: The Policy Press.
- Kjørholt, A.T. (2002). *Small is powerful: discourses on 'children and participation' in Norway*. *Childhood*, 9, 63–82. [online]. [accesat august 2020].
- Kjørholt, A.T. (2007). Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation in *Childrens Geographies* 5(12):29-42 . [online]. DOI:10.1080/14733280601108148.
- Klocker, N. (2007). An example of 'thin' agency: Child domestic workers in Tanzania. in *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*. Edited by Ruth Panelli, Samantha Punch and Elsbeth Robson. London: Routledge, pp. 83–94.[online]. [accesat august 2020].
- Knigge, L., & M. Cope. (2006). "Grounded Visualization: Integrating the Analysis of Qualitative and Quantitative Data Through Grounded Theory and Visualization." in *Environment and Planning A*, 38(11): 2021–2037.[online]. [accesat august 2020].
- Kohn, A. (2001). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, special edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Lansdown, G. (2006). International developments in children's participation: Lessons and challenges. in *Children, young people and inclusion: Participation for what?*, ed., E. Kay, M. Tisdall, J. Davis, M. Hill & A. Prout, 139–156. Bristol: The Policy Press .[online]. [accesat august 2020].
- Law, J. (2002). *Objects and spaces*. *Theory, Culture and Society*, 19(5–6), 91–105. [online]. [accesat august 2020].
- Lee, N. (2005). *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. OpenUniversity Press.
- Lee, N. (1998). Toward an Immature Sociology. in *The Sociological Review* 46 (3), pp. 458–482., [online]. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-954X.00127> [accesat 12 ianuarie 2018].

- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*, trans. by D. Nicholson-Smith, Oxford and Cambridge, MA, Blackwell.
- Lefebvre, H. (2014). *Critique of Everyday Life* [e-book], trans. by J. Moore & G. Elliott, London, Verso. Available at: VersoBooks.com.[online]. [accesat august 2020].
- Leonard, M. (2015). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*, London, Sage Publications Ltd.
- Leonard, M.(2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. Sage Publications Ltd, p.33-34, [online]. Available from: <https://play.google.com/books/reader?id=kDxDCgAAQBAJ&pg=GBS.PP1>, [accesat 12 ianuarie 2018 și iulie 2019].
- Liebel, M. (2008). *Forschende kinder [Children as Researchers]*. in Neue Praxis.Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 38 jg. H. 3, 239–251.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking Critically About Photovoice: Achieving Empowerment and Social Change in *International Journal of Qualitative Methods*, Volume: 17 issue: 1.[online]. Available from: <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>. [accesat august 2020].
- Littlejohn, S., & Foss, K. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of Communication Theory*.
- Luck, L., Jackson, D., Usher K. (2006), Case study: a bridge across the paradigms [online]. Available online: DOI: 10.1111/j.14401800.2006.00309.x [accesat august 2020].
- Lyotard, J.-F. (1993). *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii*. Traducere și prefață de Ciprian Mihali, Editura Babel, București.
- Macbeth, D. (2001). 'On "Reflexivity" in *Qualitative Research: Two Readings, and a Third*', *Qualitative Inquiry*, Vol. 7, No. 1, pp.35-68. .[online]. [accesat august 2020].
- MacNaughton, G., & Smith, K. (2005). Transforming research ethics: The choices and challenges of researching with children. in A. Farrell (Ed.), *Ethical research with children*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, pp.112-123. .[online]. [accesat august 2020].
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (Eds.). (2008). *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- MacNaughton, G., & Smith, K. (2008). Engaging ethically with young children: Principles and practices for consulting justly with care. in G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), *Young children as active citizens* (pp. 31-43). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Mager, U. and Nowak, P. (2011). "Effects of student participation in decision making at school", in *Educational Research Review*, doi:10.1016/j.edurev.2011.11.00.[online]. [accesat august 2020].
- Marga, A.(1998). în Miroiu A., Pasti V. Ivan G. Marga A., *Învățământul românesc azi: studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași.
- Marinescu, V. (2002). în *Lexicon feminist*. Dragomir O., Mihaela Miroiu M.

(edit.), Ed. Polirom, Iași.

Markstrom A.M., Hallden G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. in *Children & Society* 23(2):112 – 122, DOI:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x. [online]. [accesat august 2020]

Marshall, D. (2016). Existence as resistance: Children and the politics of everyday practice in Palestine. in K. P. Kallio & S. Mills (Eds.), *Politics, citizenship and rights, Vol. 7 of T. Skelton (Ed.) Geographies of Children and Young People* (pp. 245–262). Singapore: Springer.

Matthews, H. (1992), *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

Mauthner, M. (1997) 'Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from three research projects', in *Children and Society*, Vol. 11, pp.16-28. [online]. [accesat august 2020].

Mayall, B.(2000). The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights", în *The International Journal of Children's Rights*, vol. 8, pp. 243-259. .[online]. [accesat august 2020].

Mayall, B. (2001). Understanding Childhoods: A London Study, in Alanen, L, Mayall, B. *Conceptualising Child-Adult Relations*, Routledge, London, pp.114-128. [online].

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.

Mayall, B. (coord.), (2003). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London, Taylor & Francis e-Library. [online]. [accesat august 2018].

McDowall Clark R. (2012). *Reconceptualizing Leadership in the Early Years*. UK McGraw-Hill Education.

McDowall Clark R. (2013). *Childhood in Society for the Early Years*. (second edition) Sage Publications Ltd (first edition 2010).

McDowall Clark R. (2016). *Exploring the Contexts for Early Learning*. London and New York Routledge Taylor & Francis Group.

McDowell L. (2001). "It's that Lynda Again': Ethical, Practical and Political Issues Involved in *Longitudinal Research with young men*", *Ethics, Place and Environment*, Vol. 4, No. 2, pp.87-100. [online]. [accesat august 2020].

McIntyre, D., Pedder, D. & Rudduck, J. (2005). Pupil voice: Comfortable and uncomfortable learnings for teachers. in *Research Papers in Education*, 20, pp.149-168. DOI: 10.1080/02671520500077970.[online]. [accesat august 2020].

McNamee, S. (2000). 'Foucault's Heterotopia and Children's Everyday Lives', in *Childhood* 7(4): 479–92. .[online]. [accesat august 2020].

McNeish, D. (1999). 'Promoting Participation for Children and Young People: Some Key Questions for Health and Social Welfare Organisations', in *Journal of Social Work Practice*, Vol. 13, No. 2, pp.191-203. .[online]. [accesat august 2020].

Measelle, J., Ablow C.J., Cowan A.P. & Cowan C.P. (1998). Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An

Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview in *Child Development* Vol. 69, No. 6 (Dec., 1998), pp. 1556-1576 [online]. Available from: <https://www.jstor.org/stable/1132132>, DOI: 10.2307/1132132, [accesat august 2020].

Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miclea, M. (coord.).(2007). *România educației, România cercetării*. Comisia prezidențială pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniu educației și cercetării din România, București.

Millei, Z., (2005). The Discourse of Control: disruption and Foucault in an early childhood classroom, in *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 6, Number 2.[online]. [accesat august 2020].

Millei, Z., Kallio K.P. (2011). Thinking differently about guidance: Power, children's autonomy and democratic environments, in *Journal of Early Childhood Research* 1–12.[online]. [accesat august 2020].

Millei Z. & Kallio K. P. (2016). Recognizing politics in the nursery: Early childhood education institutions as sites of mundane politics, în *Contemporary Issues in Early Childhood*, pp.1-17, [online]. Available from; <https://doi.org/10.1177/1463949116677498> [accesat iulie 2019].

Millei, Z, Imre, R (2016). '*Down the toilet*': *Spatial politics and young children's participation*. in: Kallio, KP, Mills, S (eds) *Politics, Citizenship and Rights*. Berlin: Springer, pp. 34-50 [accesat iulie 2019].

Miller, P. J., & Hoogstra, L. (1992). "Language as Tool in the Socialization and Apprehension of Cultural Meanings." in T. Schwaru, G. White, and C. Luu (eds.), *New Directions in Psychological Anthropology*. New York Cambridge University Press. [online]. [accesat august 2020].

Miller, P. J., and Sperry, L. (1987). *The Socialization of Anger and Aggression*. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 1-31. [online]. [accesat august 2020].

Miller, Z. (1996). *Never too young: how young children can take responsibility and make decisions*. London: National Early Years Network. [online]. [accesat august 2020].

Mills, J. & Birks, M. (Eds.) (2004). *Qualitative methodology: A practical guide* (pp.145-159). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mitchell, C. (2008). Getting the picture and changing the picture: visual methodologies and educational research in South Africa. in *South African Journal of Education*, 28:365-383. [online]. [accesat august 2020].

Mitchell, K, Elwood, S (2013). Intergenerational mapping and the cultural politics of memory. in *Space and Polity* 17(1): 33–52. 389–407.[online]. [accesat august 2020].

Mizen, P., Ofusu-Kusi, Y. (2013). Agency as Vulnerability:Accounting for Children's Movement to the Streets of Accra, [online]. Available from:

<https://doi.org/10.1111/1467-954X.12021>

Moise C., Seghedin E., Metode de învățământ. În: Psihopedagogie, coord. C. Cucoș. Iași: Polirom, 2009.

Monitorul educației și formării – 2018 (2018), Comisia Europeană.[online]. [accesat august 2020].

Morrow, V (1994). Responsible children? in Mayall, B (ed.) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London: Falmer. [online]. [accesat august 2020].

Morrow, V. & Richards, M. (1996 și 2007). 'The Ethics of Social Research with Children: An Overview', in *Children and Society*, Vol. 10, pp.90-105. [online]. [accesat august 2020].

Mosley, J. (1993). Turn your school round. Learning Development Aids.

Moss, P (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. in *European Early Childhood Education Research Journal* 15(1): 5–20. [online]. [accesat iulie 2019].

Murnaghan, F. (2018). Play and Playgrounds in Children's Geographies, in *Establishing Geographies of Children and Young People*, pp 1-19, Skelton T., S. Aitken (eds.) (2018). *Establishing Geographies of Children and Young People*, Geographies of Children and Young People 1, Springer Nature [online]. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-4585-880> [accesat iulie 2019].

Murray, J. (2015). Early childhood pedagogies: Spaces for young children to flourish. in *Early Child Development and Care*, 185, 1715-1732. Available from: DOI: 10.1080/030044302015.1029245.[online]. [accesat august 2020].

Nakata, S. (2008). 'Elizabeth Eckford's appearance at Little Rock: the possibility of children's political agency', in *Politics*, 28, 19–25 .[online]. [accesat august 2020].

Nedelcu, A. (2008). *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Editura Polirom, Iași.

Nelson, E. & Christensen, K. (2009). Photovoice in the Middle: How Students Experience Learning at School and Beyond. in *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 6:35-46.[online]. [accesat august 2020].

Niculescu, O., Verboncu, I. (1999). *Management*, Ediția a-III-a. Editura Economică, București.

Nieuwenhuys, O., (1996) Action research with street children: a role for street educators, in *PLA Notes* 25, 52–55. [online]. [accesat august 2020].

Nigel, T., & O'Kane C., (2017). The Ethics of Participatory Research with Children, in *Children & Society*, vol. 12, pp.336-348. [online]. [accesat august 2020].

O'Brien, M. (2003). Regenerating Children's Neighborhoods: What Do Children Want? in *Children in the City*, edited by P. Christensen and M.

O'Brien, pp. 142–161. London: Routledge Falmer.

O'Reilly, C., (1989). Corporations, Culture, and Commitment: Motivation and Social Control in *Organizations*, *California Management Review*, vol. 31, nr. 4, pp. 9-25. .[online]. [accesat august 2020].

- Oakley, A. (1994) Women and Children First: Parallels and Differences between Children's and Women's studies, in Mayall, B (ed) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, Falmer Press, London, pp.13-32.
- Oakley, M. (2000) 'Children and Young People and Care Proceedings' in Lewis A, & Lindsay G, (eds) *Researching Children's Perspectives*, Open University Press, Buckingham, pp.73-85.
- Opie, I. (1994). *The People in the Playground*. Oxford: Oxford University Press.
- Opie, I. A., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford: Clarendon Press.
- Orellana, M. (1999). Space and Place in an Urban Landscape, in *Visual Sociology*, Vol. 14, pp.73-89. [online]. [accesat august 2020].
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. in Esser, F., Baader M.S., Betz T. & Hungerland B. (Eds.) *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspective in Childhood Studies*. pp.48-60. New York, NY: Routledge.
- Ott, S., (1989). *The Organizational Culture Perspective*, Chicago: Dorsey Press. [online]. [accesat august 2020].
- Panica D. in Nimu, A., Pîrvulescu, C., Todor A., (2016). *Societate civilă, democrație și construcție instituțională, Transparența și participare publică în România contemporană*, Ed. Polirom, Iași, pp. 143-157.
- Patterson N., Doppen F., Misco T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education, Available online: <https://doi.org/10.1177/1746197912440856>, [accesat august 2020].
- Păun E. (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Ed. Polirom, Iași.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociologia copilăriei. Fetele și băieții ca actori sociali, traducere din limba spaniolă de Adina Mocanu revista online Post/h/um Jurnal de studii (post)umaniste, [online]. Available from: <https://posthum.ro/4-copilul/iskra-pavez-soto-sociologia-copilariei-fetele-sibaiei-ca-actori-sociali/>, [accesat august 2020].
- Percy-Smith, B & Thomas, N. (2010), ed. *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge.
- Phillips, G. (2010). *Young Children's Active Citizenship: Storytelling, Stories and Social Actions*, PhD thesis. [online]. [accesat august 2020].
- Philo, C. (1997). *War and Peace in the Social Geography of Children*, Paper delivered at Meeting of the ESRC 'Children 5-16' Programme, University of Keele, 17th March 1997. [online]. [accesat august 2020].
- Pollard, A. and Triggs P. (2000). *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education*. London: Continuum.
- Pollard, A. (1985). *The Social World of the Primary School*. Guildford: Biddles.
- Pollard, A. (1996). *The Social World of Children's Learning*. London: Cassell.
- Pollard, A., D. Thiessen and Filer A. (1997). *Children and Their Curriculum*. London: Falmer Press.
- Popa, D. (coord.), Popa, A., Petrovici, I., (2014). *Identitate și alteritate*.

Sensuri, interpretări, aplicații. Glosar de termeni pentru uzul elevilor și studenților. Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.

Popa, L. (2016). Personal development - A New Subject In Romanian Curriculum. A Request For An Innovative Approach, in *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, Vol. 23, pp. 508514, nr.62.

Popa, L.(2017a). Aspecte privind educația civică. Convenția cu privire la Drepturile Copilului, in *Buletinul Sesiunii Euroregionale de Comunicări Științifice pentru Profesori*, pp. 71-76, Timișoara.

Popa, L. (2017b). Dezvoltarea gândirii critice. Cadrul ERR, Simpozionul Regional „Educație = Creativitate, implicare, profesionalism”, Revista electronică anuală, pag. 159-162, București, ISSN 2501-2916 și ISSN-L 2501-2916.

Popa, L. (2018). Children. Media and Democracy. Romanian Children Participating in Protests in *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, Available from: https://www.researchgate.net/publication/335190868_Children_Media_And_Democracy_Romanian_Children_Participating_In_Protests/fulltext/5d559071299bf151bad6d6b1/Children-Media-And-Democracy-RomanianChildren-Participating-In-Protests.pdf.

Popa, L. (2020). *Research with children. Methodological Issues and Questions* prezentare lucrare în cadrul conferinței *Interdisciplinary perspectives in culture, society and arts*. Mapping future research directions, București. Facultatea de Sociologie și Asistență socială, Școala Doctorală de Sociologie.

Popenici, Ș., (2001). *Pedagogia alternativă*. Imaginarul educațional. Editura Polirom, Iași.

Porter, L (2008). *Young Children's Behaviour: Practical Approaches for Caregivers and Teachers*, 3rd edn. Marrickville, NSW: Elsevier Australia.

Pretty, J.N. (1995). *Participatory Learning and Action: A Trainers Guide*. IIED. [online]. [accesat august 2020].

Print, M., S. Ornstrom and H. Skovgaard Neilsen, (2002). 'Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms', in *European Journal of Education* 37(2): 193–210. [online]. [accesat august 2020].

Prout, A. & James, A. (1996). A New Paradigm for the Sociology of Childhood ? Provenance, Promise and Problems, in James, A, Prout, A(eds). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, London, pp.7-34.

Prout, A., & James, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York/London: Routledge.

Prout, A., James, A., Jenks C. (1998). *Theorizing Childhood*, Teachers College Press.

Prout, A. (2000). *The Body, Childhood and Society*. London: Macmillan, pp. 3-17.

- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*, Oxonand New York, Routledge Falmer.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? in *Childhood*, 9(3), pp. 321–341. [online]. [accesat august 2020].
- Punch, S. (2016). Exploring children's agency across majority and minority world context in Esser F., Baader S. M., Betz T. & Hungerland B., (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspective in Childhood Studies*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Qvortrup, J., (1987). Introduction to Sociology of Childhood, în *International Journal of Sociology*, vol. 17, nr. 3, pp. 3-37. [online]. [accesat august 2020].
- Qvortrup, J. (1990). A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. in James, A. & Prout, A.(eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (pp. 85–103). London: Falmer Press. [online]. Available from: <https://play.google.com/books/reader?id=v4eRAgAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=ro&pg=GBS.PR16.w.1.12.12> [Accesat 12 ianuarie 2018].
- Qvortrup, J., Bardy M., Sgritta G., and Wintersberger H. (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury. pp. 1-23.
- Qvortrup, J. (1996). A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Rights to be heard, in James, A, Prout, A, (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, Basingstoke, pp.7898.
- Qvortrup, J. (2007). Childhood and politics. Citizenship Education in Society: A Challenge for the Nordic Countries, 4th – 5th October 2007 Malmö University, School of Teacher Education. [online]. Available from: <https://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/8200/Childhood%20and%20politics.pdf;jsessionid=3CAC674739D8926318D5E6274377605B?sequence=1> [Accesat iulie și august 2020].
- Qvortrup J., Corsaro A.W & Honig M.-S., (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, London.
- Raportul asupra stării sistemului național de învățământ 2006*, Ministerul Educației și Cercetării.
- Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România 20112012*, Ministerul Educației și Cercetării.
- Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România – 2013*, Ministerul Educației și Cercetării.
- Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România – 2016*, Ministerul Educației și Cercetării.
- Rasmussen, K. & Smidt, S. (2003), *Children in the Neighbourhood*. The

- Neighbourhood in the Children' in P. Christensen & M. O'Brien (eds), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, London, Routledge Falmer, 82-100. [online]. [accesat august 2020].
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places, în *Childhood*, vol. 11, no. 2, 2004, pp. 155–173. [online]. [accesat august 2020].
- Rădulescu, S. (1994). *Sociologia vârstelor*, București, Editura Hyperion XXI, pp. 8-84.
- Reason, P. and Bradbury, H. (2008). *Action research: participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Reichert, F. & Torney-Purta J. (2019). *A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis*, *Teaching and Teacher Education*, vol.77, January 2019, pp. 112-125, [online]. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005> [accesat august 2019].
- Robertson E. (2005). Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life, Available online: <https://doi.org/10.1177/1477878505049838>
- Robson, E. (2004). Children at work in rural northern Nigeria: Patterns of age, space and gender. in *Journal of Rural Studies*, 20, 193–210. [online]. [accesat august 2020].
- Rotariu, T. (1986), *Metode și tehnici de cercetare sociologică* (curs), Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca.
- Rothschild, E. (2000). An Infinity of Girls: the political rights of children in historical perspective, in Harvard School of Public Health, Harvard Center for Population and Development Studies Working Paper Series, 10(11), October, pp. 1-2. [online]. [accesat august 2020].
- Ruddick, S. (2007). At the horizons of the subject: Neo-liberalism, neoconservatism and the rights of the child. Part one: From 'knowing' fetus to 'confused' child. in *Gender, Place and Culture*, 14(5), 513–526. [online]. [accesat august 2020].
- Salmons J. (2015). Conducting Multimethod and Mixed Methods Research Online in *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, editors S. Hesse-Biber, and R. B. Johnson, New York, NY Oxford University Press. [online]. [accesat august 2020].
- Salmons J. (2018). [online] <https://www.methodspace.com/multimodalqualitative-research-study-complex-problems/> [accesat august 2020].
- Sandu, D., (2005). *Dezvoltarea comunitară. Cercetare, practică ,ideologie*, Ed. Polirom, Iași, p. 5-10.
- Sandu D., Stoica C.A. și Umbreș R. (2014). *Tineri în România: griji, aspirații, atitudini și stil de viață*. Centrul de Sociologie Urbană și Regională–CURS, pentru Friedrich-Ebert-Stiftung România (FES).
- Sapkota P. & Sharma J., (1996). Participatory Interactions with Street Children in Nepal, in Special Issue on Children's Participation, PLA Notes 25, IIED, London.
- Sathe, V. (1985). *Culture and Related Corporate Realities: Texts, Cases and*

Readings on Organizational Entry, Establishment, and Change, Homewood, IL: Irwin. [online]. [accesat august 2020].

Schall, M. (1983). *A Communication Rules Approach to Organizational Culture*, *Administrative Science Quarterly*, vol. 28, nr. 4, pp. 557-581. [online]. [accesat august 2020].

Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, ediția a 4-a, San Francisco: JosseyBass. [online]. [accesat august 2020].

Schoon I., Heckhausen J. (2019). Conceptualizing Individual Agency in the Transition from School to Work: A Social-Ecological Developmental Perspective in *Adolescent Research Review* volume 4, pages135–148 2019)

Scott J. (2000). Children as Respondents: The Challenge for Quantitative Research in Christensen, P., & James A., (eds) *Research with Children: Perspectives and Practices*, Falmer Press, London, pp. 98-135. [online].

Shamgar-Handelman, L. and Handelman, D. (1991). Celebrations of bureaucracy: Birthday parties in Israeli kindergartens. in *Ethnology*, 30, 293–302. [online]. [accesat august 2020].

Shanahan, S. (2007). Lost and Found: The Sociological Ambivalence Toward Childhood, in *The Annual Review of Sociology*. [online] 33:407-28, p. 407-424, [accesat 25 iulie 2019].

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decisionmaking, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Right of the Child, in *Children & Society*, vol. 15 (2001), pp.107-117, [online]. Available from: DOI: 10.1002/CHI.617. [accesat iulie 2020].

Simons, Helen (2009). *Case study research in practice*. Los Angeles, CA: Sage.

Sinteza Eurydice (2012). *Educația civică în Europa*, Comisia Europeană.

Sinteza Eurydice (2018). *Educație pentru cetățenie în școlile din Europa 2017*, Comisia Europeană.

Skattebol, J. (2003). *Dark, dark and darker: Negotiations of identity in an early childhood setting*. in *Contemporary Issues in Early Childhood* 4(2): 149–166. [online]. [accesat august 2020].

Skelton, T., and G. Valentine. (1998). *Cool Places: Geographies of Young Cultures*. New York: Routledge.

Skelton, T., & Valentine, G. (2003). Political participation, political action and political identities: Young D/deaf people's perspectives. in *Space and Polity*, 7(2), 117–134. [online]. [accesat august 2020].

Skelton, T. (2009). "Children's Geographies/Geographies of Children: Play, Work, Mobilities and Migration." in *Geography Compass* 3.4: 1430–1448. [online]. [accesat august 2020].

Skelton, T (2010). *Taking young people as political actors seriously: Opening the borders of political geography*. *Area* 42(2): 145–151. [online]. [accesat august 2020].

- Skelton, T. (2013). "Young People, Children, Politics and Space: A Decade of Youthful Political Geography Scholarship 2003–2013." in *Space and Polity* 17 (1): 123–136. [online]. [accesat august 2020].
- Skelton T., Aitken S. (eds.) (2018). Establishing Geographies of Children and Young People, in *Geographies of Children and Young People* 1, Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2018, [online]. Available from: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-4585-88-0> [accesat iulie 2019].
- Smith, F. & Barker J. (1999). 'Learning to Listen: Involving Children in the Development of Out of School Care in *Youth and Policy*, Vol. 63, No.1, pp.3846. [online]. [accesat august 2020].
- Smith, F. & Barker, J. (2000). 'Contested Spaces: Children's Experiences of Out of School Care in England and Wales', in *Childhood*, Vol. 7, No. 3, pp.315-333. [online]. [accesat august 2020].
- Smith, J. K., Heshusius, L.(1986). "Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Inquirers." in *Educational Researcher*, 5 (1), 4-12. [online]. [accesat august 2020].
- Solberg, A. (1996). 'The Challenge in Child Research: From 'Being' to 'Doing' in Brannen M., & O'Brien M., (eds) *Children in Families: Research and Policy*, Falmer Press, London, pp.53-65.
- Somers, M.R. & Roberts, C.N.J. (2008). Toward a new sociology of rights: A genealogy of 'buried bodies' of citizenship and human rights. in *Annual Review of Law and Social Science*, 4,385–425. [online]. [accesat august 2020].
- Spencer, S. (2000). 'The Implications of the Human Rights Act for Citizenship Education', in Osler A. (2000), *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity and Equality*, pp. 19–32. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Staeheli, L. & Kofman, E. (2004). Mapping gender, making politics: Toward feminist political geographies. in *Mapping Gender, Making Politics: Feminist Perspectives on Political Geography*, ed. L. Staeheli, E. Konfman & L. Peake, 1–13. New York: Routledge.
- Stan E.(2004). *Pedagogie postmodernă*. Editura Institutul European. Iași.
- Stan E. (2007). *Educația în postmodernitate*. Editura Institutul European. Iași.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stănciulescu, E.(1996). *Teorii sociologice ale educației*. Ed. Polirom, Iași.
- Stănciulescu, E.(2010). *Children and Childhood in Romanian Society and Social Research: Ideological and Market Biases and some Notable Contributions.Current Sociology*. Volume 58 Issue 2: 309–334.[online] Available from: <https://elisabetastanciulescu.ro/publicatii-si-contributii/> si <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011392109354247> [accesat 10 ianuarie 2018].
- Stephens, S. (1995). *Children and the politics of culture* ed., S Stephens, pp.3–48. Princeton: Princeton University Press.

- Stewart, Alison (2014). Case study. in Mills J. & Birks M. (Eds.), *Qualitative methodology: A practical guide* (pp.145-159). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stocking, G. (ed.). (1983). *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, M.J. and Robinson J. (2009). *School Councils: Their Role in Citizenship and Personal and Social Education*, National Foundation for Educational Research, Slough.
- Thomas, M. (2009). The identity politics of school life: Territoriality and the racial subjectivity of teen girls in LA. in *Children's Geographies*, 7(1), 7–19. [online]. [accesat august 2020].
- Thomson, J. L., & Philo, C. (2004). Playful spaces? A social geography of children's play in Livingston, Scotland. in *Children's Geographies*, 2(1), 111–130. [online]. [accesat august 2020].
- Thomson, J.L. & Gunter H., (2013). From 'consulting pupils' to 'pupils as researchers': a situated case narrative. in *British Educational Research Journal*, vol.32, issue 6. [online]. Available from: <https://doi.org/10.1080/01411920600989487>, [accesat august 2020].
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). *Children's experiences of democracy, participation, and trust in school*. in *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. DOI: 10.1016/J.IJER.2011.12.010. [online]. [accesat august 2020].
- Thorne, B. (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children ? in *Gender & Society*, 1 (1), 85-109. [online]. [accesat august 2020].
- Thornton S.J. (2005). *Teaching Social Studies that Matters: Curriculum for Active Learning*, Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Tonkiss, F. (2014), *Space, the City and Social Theory*, Cambridge, Polity Press.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H. Şi Schulz W. (2001). *Citizenship and Education – eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, OECD. [online]. [accesat august 2020].
- Tracy, K. & Turfy, M. (2007). Speaking out in public: Citizen participation in contentious school board meetings. in *Discourse & Communication*, 2, 223–249. [online]. [accesat august 2020].
- Treseder P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*. Save the Children, London.
- Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge University Press, pp.2-50.
- Ulrich, C. (2007). *Postmodernitate şi educaţie*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
- Ulrich, C. (2008), Şcoala prin ochii copiilor. Reprezentări ale experienţei şcolare cotidiene la vârsta de 6-8 ani, în *Repere. Revista de Ştiinţele Educaţiei* nr. 1/2008, [online]. [accesat august 2020].

- Valentine, G. (1997). "Oh yes I can." "Oh no you can't": Children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely. in *Antipode*, 29(1), 65–89. [online]. [accesat august 2020].
- Valentine, G. (1999). 'Being Seen and Heard? The Ethical Complexities of Working with Children and Young People at Home and at School', in *Ethics, Place and Environment* Vol. 2, No. 2, pp.141-155. [online]. [accesat august 2020].
- Vlăsceanu L. (2002). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Studiu de impact. Editura Polirom, Iași.
- Vlăsceanu L. (2011). *Sociologie*, Editura Polirom, Iași.
- Vlăsceanu L. (2019 și 2020). *Educație și putere*, vol. I și vol. II, Editura Polirom, Iași.
- Vogt, W.P., Gardner, D.C. & Haeffele L.M. (2012). *When to Use What Research Design ?*, The Guilford Press, New York, London.
- Wang, C. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. in *Health Education and Behaviour*, 24:369-387. [online]. [accesat august 2020].
- Wells, K. (2015). *Childhood in a Global Perspective*. 2d ed. Cambridge, UK: Polity, 2015.
- Wessells, M. (2006). *Child Soldiers: From Violence to Protection*. Cambridge: Harward University Press.
- Whyte, J. (1995), *Changing Times: Challenges to Identity*. Aldershot: Avebury.
- Winchester, H. and Costello, L. (1995). Living on the street: social organization and gender relations of Australian street kids. in *Environment and Planning D: Society and Space*. [online]. [accesat august 2020].
- Wittmer, D.S., & Honig, A.S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children*, .Ilily, 4-12.
- Wyness M. (2002). *Contesting Childhood*. London and New York Routledge Taylor & Francis Group.
- Wyness M. (2015). *Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Wyness M. (2018). *Childhood, Culture and Society: In a Global Context*. Sage Publications Ltd.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage.
- Young, L. & Barrett H. (2001), *Adapting Visual Methods: Action Research with Kampala Street Children*, in *Area*, Vol. 33, No. 2, pp.141-15. [online]. [accesat august 2020].

Legislație

Legea Educației Naționale nr. 1/2011 cu modificările ulterioare

Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013 aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013.

Ordin nr. 4925/2005 pentru aprobarea *Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.*

Ordin nr. 4619/2014 pentru aprobarea *Metodologiei-cadru de organizare și funcționare a consiliului de administrație din unitățile de învățământ preuniversitar.*

Ordin nr. 5079/2016 din privind *Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.*

Ordin nr. 4742/2016 privind aprobarea *Statutului elevului*

Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală 2013, pentru clasele pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin OM nr. 3418/19.03.2013

Strategie națională pentru protecția și promovarea drepturilor copilului pentru perioada 2014-2020, din 12.12.2014, publicată în MONITORUL OFICIAL nr. 33 bis din 15 ianuarie 2015

Legea nr. 18/1990 pentru ratificarea Convenției cu privire la drepturile copilului publicată în Monitorul Oficial nr. 314 din 13 iunie 2001

REZUMAT

Prezentul demers își propune explorarea modului în care se manifestă participarea socială a elevilor mici de 8-9 ani în mediul școlar, descriind aspecte specifice manifestării *agentivității* lor atât sub aspectul contextului în care școala funcționează, cât și în ceea ce privește experiențele directe ale elevilor legate de timpul și spațiul școlar, raportarea lor față de autoritatea cadrului didactic, față de regulile de disciplină, dar și în ceea ce privește specificul activității Consiliului elevilor clasei. Plasat astfel în centrul preocupărilor actuale din cadrul sociologiei copilăriei, copilul este considerat din punctul de vedere al propriei capacități de exprimare liberă, de manifestare a propriei voințe de a acționa și de a se manifesta.

Partea teoretică a lucrării pornește de la schițarea preocupărilor românești privind tema copiilor și a copilăriei, evidențiind specificul abordărilor din sociologia vârstelor și sociologia educației, axate, în principal, pe teoriile socializării. În demersul de explorare din punct de vedere sociologic a temei copiilor și copilăriei, sunt prezentate preocupările specifice sociologiei copilăriei care, începând din anul 1970, devin din ce în ce mai pregnante în spațiul teoretic internațional. Astfel, sunt prezentate cele mai importante direcții teoretice sociologice care au marcat evoluția conceptelor copil și copilărie, realizând o sinteză a acestora la finalul celui de-al doilea capitol al primei părți.

Poziționând termenul *agency* în centrul preocupărilor teoretice privind copiii și copilăria, din perspectiva sociologică a considerării copilăriei ca status al ființei umane caracterizat printr-o serie de imagini, reprezentări, constructe adeseori diferite (Jenks 1996, 2005, p. 93), copilul devine actor de sine stătător. În noua paradigmă, copiii sunt văzuți ca agenți sociali activi în construcția și determinarea vieții lor sociale, a vieții celor din jurul lor și a societății în ansamblu (James și Prout 1990, 2004). Astfel, implicarea și participarea lor la viața socială este considerată a fi principala temă de interes pentru sociologia copilăriei, temă ce face obiectul capitolului al doilea al lucrării. Sunt prezentate definiții, abordări teoretice, modele grafice și explicative și este abordată tema drepturilor de participare a copiilor așa cum este ea reflectată în cadrul reglementărilor Convenției cu privire la Drepturile Copilului. Capitolul al doilea se încheie cu prezentarea unor aspecte *teoretice care definesc jocul, ca principală activitate specifică copiilor, așa cum este reflectat în literatura sociologică.*

Poziționarea formelor de manifestare a agentivității copiilor în spațiul școlar se realizează în contextul analizei specificului școlii românești și a reformelor sale începând cu anul 1990, până în actualitate. Având în atenție diferențele dar și punctele convergente privind terminologia specifică celor două abordări, cea sociologică și cea a științelor educației, privind termenii modern și modernitate versus postmodern și postmodernitate, partea a doua a acestui capitol prezintă, alături de clarificările conceptuale, aspecte legate de specificul școlii contemporane. În acest context sunt prezentate cele mai

importante lucrări care definesc tendințele școlii contemporane românești, urmărind identificarea specificului temei participării active a elevilor, în tendința generală de centrare asupra copiilor în cadrul procesului educațional și nu numai.

Partea a treia a prezentului demers propune o prezentare a principalelor studii românești privind participarea tinerilor la procesul de luare a deciziilor, făcând referire la sursele de date existente la nivel național și internațional, prin intermediul statisticilor privind participarea copiilor și schițând viitoarele posibile direcții de cercetare privind participarea acestora la viața socială. Partea a patra continuă cu prezentarea metodelor sociologice centrate pe studiul copiilor, evidențiind specificul acestora și aspectele etice implicate în cercetare.

Partea a cincea cuprinde analiza și interpretarea datelor obținute în urma aplicării metodelor utilizate, cu intenția de a descrie formele de manifestare a participării sociale a copiilor în mediul școlar. După prezentarea informațiilor privind cercetarea (scop, întrebări, metode și aspecte etice) sunt analizate și interpretate datele colectate, făcând referire și la alte demersuri similare reprezentative pentru subtemele avute în atenție. Fiind un demers explorator, cercetarea preponderent calitativă s-a realizat făcând apel la metode precum observația dirijată, focus grup-ul, interviul individual, analiza desenelor și a narațiunilor copiilor, chestionarul scris, chestionarul online, analiza documentelor școlare și a legislației specifice. Prezentul demers are în atenție, pe de o parte, descrierea contextelor formale ale școlii precum: specificul contextului legislativ privind susținerea implicării active a elevilor în procesul de luare a deciziilor în cadrul școlii, evidențierea strategiilor planului de dezvoltare instituțională, analiza curriculumului oficial și ascuns, dar și evidențierea metodelor și modalităților de abordare a procesului de formare a competențelor civice și sociale realizate de către profesor. În completarea acestora, considerăm necesară descrierea experiențelor copiilor privind timpul și spațiul școlar, descrierea specificului relațiilor elevilor cu profesorii, a relațiilor elevilor cu ai lor colegi și prieteni, dar și relevarea unor aspecte privind disciplina și regulile de disciplină, caracterizarea specificului activității Consiliul elevilor la nivelul clasei și al școlii, ca și explorarea formelor de manifestare a agentivității elevilor mici prin conștientizarea propriei capacități de a schimba prin participare activă și implicare.

Această parte se încheie cu interpretarea generală a rezultatelor prin elaborarea concluziilor lucrării, prezentarea contribuțiilor proprii, a reflecțiilor personale privind experiența de elaborare și redactare a lucrării, precum și prezentarea unor recomandări pentru cercetări viitoare.

Concluzia generală a prezentului demers relevă faptul că pentru a experimenta în mod autonom oportunități diverse de exersare a participării sociale active, elevii au nevoie de crearea premiselor reale care să permită dezvoltarea acestor comportamente. Cum influența copiilor în spațiul școlii este limitată de mediul formal, marcat de reguli, de obstacole și de interdicții, copiii creează o cultură a lor, o cultură proprie ce le permite delimitarea unui spațiu de exprimare a personalității lor și a propriilor convingeri. Fie că

acționează real și pun în acțiune, fie că planifică și pun la cale, fie că povestesc despre ceva ce ar fi făcut sau ar putea face sau pur și simplu se gândesc și conștientizează că ar putea face ceva, toate sunt forme de manifestare a potențialului lor de *agentivitate*. Încercările de încurajare a participării elevilor la procesul de luare a deciziilor, în clasă sau prin participarea la activitățile consiliului elevilor, ca structură formală, ar putea aduce la lumină o lume existentă de care adulții ar trebui să ia seama. De multe ori acuzată de *tokenism* și de ascultare formală a vocilor care ies din rând, școala poate constitui un mediu al participării și al implicării active a elevilor, un mediu al dialogului și al negocierii, un loc al formării autonomiei individuale a viitorilor cetățeni activi.

Dacă tema prezentului demers s-a axat pe explorarea formelor de manifestare a agentivității elevilor mici (8-9 ani) în spațiul școlar, este de perspectivă explorarea altor spații precum familia, mediul social, spațiul public precum mass-media, mediul online, astfel încât să poată fi extinsă sfera de cunoaștere a formelor de manifestare a participării copiilor la viața socială.

Această perspectivă răspunde preocupărilor societății contemporane, așa cum menționează și Marinescu (2002) „interesul academic față de copil a fost influențat major de schimbările înregistrate în plan social prin recunoașterea copilăriei ca o etapă distinctă de viață și acordarea unui rol și status specific „copilului” ca entitate/individualitate umană cu nevoile și trebuințe specifice - medicina, psihologia, sociologia, demografia și antropologia fiind principalele domenii universitare în care s-au constituit ramuri specifice de cercetare a problematicii „copilului” (Marinescu 2002, p. 59).

ABSTRACT

Focusing on the current sociology of childhood theories, children are considered in terms of their ability to express themselves freely, to manifest their will to act and to be themselves in their common environment. Children's involvement and participation in social life is considered to be the main topic of interest for the sociology of childhood. By placing the term *agency* in the center of the theoretical approach about children and childhood, from a sociological perspective, children are seen as *social agents* active in the construction and determination of their social life (James and Prout 1990, 2004).

This approach aims to explore how the social participation of young students aged 8-9 is encouraged in their daily school environment, describing specific aspects of their agency both in terms of context in which the school operates and also in terms of direct experiences of students related to school time and space, to teacher's authority, to rules and discipline, but also to the activity of the School Council.

The present approach is intended to be a plea to encourage the active social participation of young students in decision making process in schools. Students need to benefit from real premises that allow them to develop behaviors in formal environment, from an early age. As the influence of children in the school space is limited and marked by rules and obstacles, children usually create their own culture that can allow them to build a space to express their personality and their own beliefs related to different groups, colleagues, staff teachers, school and education system. Attempting to encourage student participation in decision-making process, in the classroom or by participating in student board activities as a formal structure, we think that it could shed light on values that should be cultivated in the future. Often accused of tokenism and formal listening to out-of-the-ordinary voices, the school can become an environment for student participation and active involvement, an environment for dialogue and negotiation, a place for developing individual autonomy of future social active citizens. Active citizenship implies nurturing and training these skills in order to prepare future citizens aware of their rights, socially active participation and involvement in decision-making.

Anexe

Anexa 1 – Foaie de observație

Anexa 2 – Focus grup adresat elevilor „De ce vin la școală?”

Anexa 3 – Focus grup „Cum rezolv”

Anexa 4 – Chestionar scris „Participarea elevilor”

Anexa 5 – Chestionar online „Activitatea consiliului elevilor”

Anexa 6 – Chestionar scris „Clubul de educație socială - Așteptări”

Anexa 7 – Desene „Clasa mea”, „Colegul meu preferat”

Anexa 8 – Narațiunile copiilor „Ce înseamnă participare ?”

Anexa 9 – Harta desenată „Drumul de acasă la școală”

Anexa 10 – Studii de caz

Anexa 11 – Interviu semistructurat profesori

Anexa 12 – Chestionar online cadre didactice „Activitatea Consiliului elevilor”

Anexa 13 – Formular consimțământ informat Anexa

Anexa 14 – Proces verbal comunicare rezultate

Anexa 15 – *Would you rather*

Anexa 16 – *E și treaba mea !*

Anexa 17 – Copiii definesc ce este un protest

Anexa 18 – Fotografiile copiilor

Anexa 1

Fișă de observație privind manifestarea participării și implicării elevilor

Obs. Observațiile au fost înregistrate în perioada septembrie 2018 – martie 2020, în mediul școlar (clasă, holuri, teren de joacă, alte spații ale școlii).

Fișă de observație a manifestării participării și implicării elevilor, la școală					
Comportamente target privind elevii	Unde are loc ?	Când are loc ?	Către cine este adresat mesajul elevului/elevii ?	Conținutul exprimat de elev/elevă	Descrierea comportamentului elevului/elevii
1. Exprimarea liberă a unui punct de vedere personal (idee, propunere, sugestie)	sala de clasă hol	7.10.2019 8.10.2019	V. propune inv. s-o M. cu o s. pre pauzele cu 10 minute ca să avem timp destul	cosș ofor, în pauze lungă tot de lucru teauze.	doar după copii au terminat de lucru teauze.
2. Implicare în organizarea spațiului școlar	sala de clasă	9.10.2019	A. se oferă s-o oameni buni în clasă	am place s-o ajut în clasă în locul	Se ridică din bancă și prof. omenire buni în locul prof.
3. Implicare în organizarea timpului școlar	sala de clasă	10.10.2019	D. „Am depășit timpul. S-a sunat		- elevul este nerăbdător cosș în pauze
4. Tipul de interacțiune cu profesorul clasei	sala de clasă	general pauze	5 elevi sau în jurul într. pentru a vorbi	propuneri - cercetări/plăngerii	legătură obținută față de cadru didactic
5. Tipul de interacțiune cu grupul de colegi	hol	pauze hol, A.U. 2019	3 elevi sau oprit	nu intru în clasă	- joacă „Incredible Hulk”
6. Disciplina și regulile de disciplină	sala de clasă	oricând	V. nu repetăm	regulile - și sunt note pe tablă	doar care o s. mnt repetate regulile de către inv.
7. Reacțiile elevului la observațiile cadrului didactic	teren de joacă, apăs	23.10.2019	o cinci elevi sau pe banca boierului	l. te-a pus doamna și am re-luna pentru că a zis că ne-am bătut. Noi nu ne băteam, doar ne jucam că ne batem.	
	sala de clasă	24.10.2019	Elevul V.	Mimam, o s. adică ne jucam.	
				este în ciuda, nemulțumit, evident supărat	
				pt. că nu va putea ieși afară în pauze pentru că nu a	
				notat pe caiet că ceea ce s-a scris la ora a fost	

Anexa 2

Focus grup organizat în data de 19.09.2019 – *De ce vin la școală ?*

Descrierea cerinței: *Organizați în grupuri de câte trei elevi discutați despre motivul pentru care veniți la școală și de ce considerați că este importantă școala. Notați ideile voastre pe foile colorate. La finalul activității fiecare grupă va prezenta celorlalți colegi opiniile notate.*

Timp de lucru: 15 minute pentru discuții și notarea răspunsurilor, 30 minute pentru prezentarea opiniilor proprii Răspunsuri ale elevilor participanți.

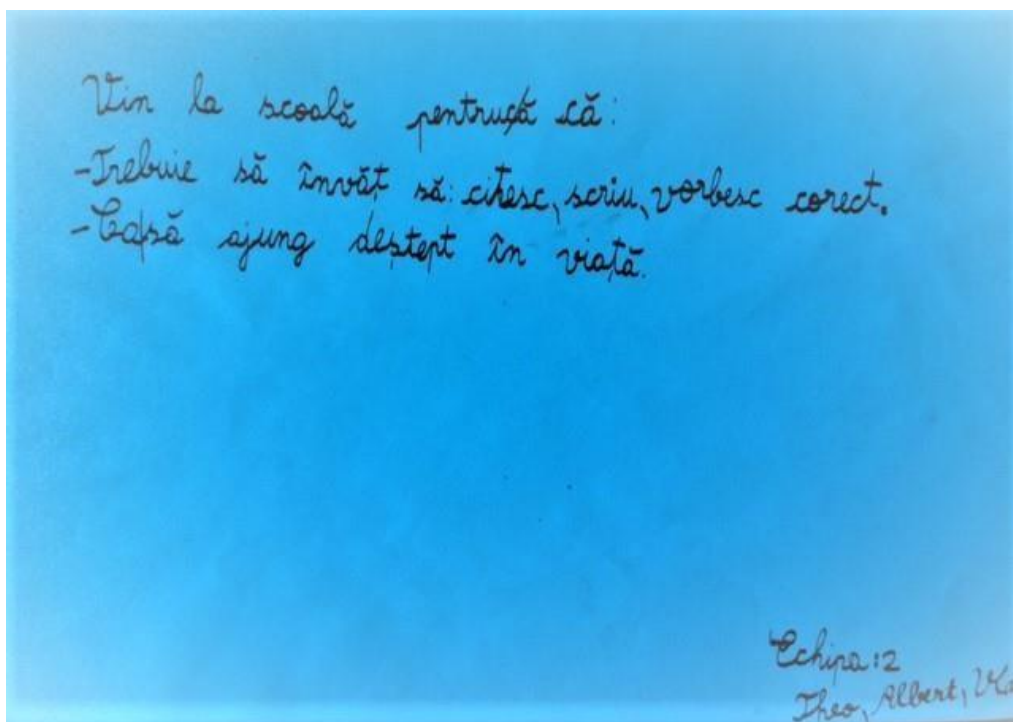


Figura 1. Răspunsurile echipei nr. 2

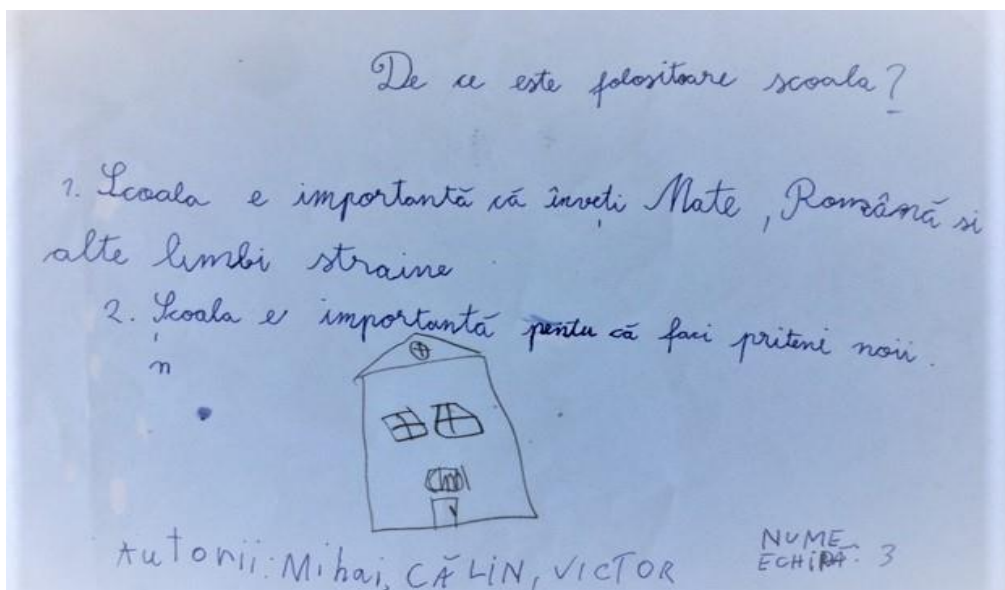


Figura 2. Răspunsurile echipei nr. 3

Școala este importantă pentru că învățăm foarte
bine.
Fără școală nu există viitor.
La școală îți faci prieteni minunați,
David Rida. Lecția 10. v.

Figura 3. Răspunsurile echipei nr. 1

De ce este importantă?

Școala e importantă pentru că:

1. Mergem la școală ca să învățăm.
2. Avem nevoie de matematică în viață.

Fig. 4. Răspunsurile echipei nr. 4

Anexa 3

Focus grup aplicat în zilele de 11 și 12 iunie 2020, înregistrare audio 75,44 min.

Cum rezolv?

Scopul acestui focus grup este acela de a afla care este opinia voastră cu privire la modul de rezolvare a unor sarcini zilnice, la școală.

Răspundeți la întrebările de mai jos, exprimându-vă cât mai liber părerea, opinia proprie. Orice răspuns este binevenit !

1. Cum ai rezolva tu următoarele sarcini la nivelul clasei tale?

- Alegerea reprezentantului clasei – aș
- Stabilirea regulilor de disciplină – aș
- Sanționarea elevilor care încalcă regulile – aș
- Așezarea elevilor în bănci – aș
- Stabilirea drepturilor și obligațiilor elevilor – aș
- Discutarea subiectelor de interes pentru clasă – aș
- Exprimarea părerilor proprii – aș
- Luarea deciziilor privind clasa – aș
- Medierea conflictelor apărute – aș
- Comunicarea către profesor a unor subiecte de interes pentru clasă – aș
- Organizarea spațiului clasei – aș
- Stabilirea orarului zilnic – aș

Anexa 4

Chestionar scris aplicat în data de 10.06.2020

Participarea elevilor clasei a II-a B și luarea deciziilor la nivelul clasei

Răspundeți în scris la întrebările de mai jos, exprimându-vă cât mai liber părerea, opinia proprie. Orice răspuns este binevenit !

1. Cine crezi că ar trebui să ia decizii privind clasa ta: profesorul, tu, elevii clasei sau reprezentantul clasei în Consiliul elevilor?

Pentru mine, luarea deciziilor privind clasa ar trebui să aparțină pentru că

2. Ce înseamnă pentru tine participarea la viața clasei tale?

Pentru mine, a participa la viața clasei mele înseamnă să

3. Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici?

Pentru mine, a mă implica înseamnă

4. Ce este, în opinia ta, un protest?

În opinia mea, un protest este

Pentru mine, a participa la viața clasei mele înseamnă să

5. Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici? Pentru mine, a mă implica înseamnă

6. Ce este, în opinia ta, un protest? În opinia mea, un protest este

7. Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici? Pentru mine, a mă implica înseamnă

8. **Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici?** Pentru mine, a mă implica înseamnă
9. **Ce este, în opinia ta, un protest?** În opinia mea, un protest este
10. **Cât de implicat te consideri în ceea ce privește luarea deciziilor la nivelul clasei ? (Evidențiază răspunsul prin subliniere, colorare)** Foarte implicat Implicat Puțin implicat Neimplicat
11. **Consider că cele de mai sus mă privesc direct?**
(Evidențiază răspunsul prin subliniere, colorare etc.) În cea mai mare măsură
- Mă privesc Oarecum se referă și la mine Nu mă privesc Nu știu

Anexa 4 Răspunsuri – selecție

Participarea elevilor clasei a II-a B și luarea deciziilor la nivelul clasei

Răspundeți în scris la întrebările de mai jos, exprimându-vă cât mai liber părerea, opinia proprie. Orice răspuns este binevenit!

1. **Cine crezi că ar trebui să ia decizii privind clasa ta: profesorul, tu, elevii clasei sau reprezentantul clasei în Consiliul elevilor?**

Pentru mine, luarea deciziilor privind clasa ar trebui să le aparțină elevilor pentru că ei sunt cei mai importanți (fără elevi nu poate exista o școală).

2. **Ce înseamnă pentru tine participarea la viața clasei tale?**

Pentru mine, a participa la viața clasei mele înseamnă să învăț ca să ajung ceva când voi fi mare.

3. **Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici?**

Pentru mine, a mă implica înseamnă să răspund în timpul orelor.

4. **Ce este, în opinia ta, un protest?**

În opinia mea, un protest este o dezbatere (niște oameni care se dezbat pe un subiect).



5. **Cât de implicat te consideri în ceea ce privește luarea deciziilor la nivelul clasei ? (Evidențiază răspunsul prin subliniere, colorare)** Foarte implicat Implicat Puțin implicat Neimplicat

6. **Consider că cele de ai sus mă privesc direct ?**

(Evidențiază răspunsul prin subliniere, colorare etc.)

În cea mai mare măsură

Mă privesc Oarecum se referă și la mine Nu mă privesc Nu știu

Răspundeți în scris la întrebările de mai jos, exprimându-vă cât mai liber părerea, opinia proprie. Orice răspuns este binevenit!

- 1. Cine crezi că ar trebui să ia decizii privind clasa ta: profesorul, tu, elevii clasei sau reprezentantul clasei în Consiliul elevilor?**

Pentru mine, luarea deciziilor privind clasa ar trebui să fie a profesorului

Pentru că este cel mai înțelept.

- 2. Ce înseamnă pentru tine participarea la viața clasei tale?**

Pentru mine, a participa la viața clasei mele înseamnă să fiu activ și concentrat și să vorbesc cu colegii mei.

- 3. Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici?**

Pentru mine, a mă implica înseamnă să ridic mâna să fiu concentrat și să fac curat în urma mea.

- 4. Ce este, în opinia ta, un protest?**

În opinia mea, un protest este o nelămurire foarte mare.

- 5. Cât de implicat te consideri în ceea ce privește luarea deciziilor la nivelul clasei ? (Evidențiază răspunsul prin subliniere, colorare)**

Foarte implicat Implicat Puțin implicat Neimplicat

- 6. Consider că cele de ai sus mă privesc direct?**

(Evidențiază răspunsul prin subliniere, colorare etc.)

În cea mai mare măsură Mă privesc Oarecum se referă și la mine

Nu mă privesc Nu știu

Răspundeți în scris la întrebările de mai jos, exprimându-vă cât mai liber părerea, opinia proprie. Orice răspuns este binevenit !

- 1. Cine crezi că ar trebui să ia decizii privind clasa ta: profesorul, tu, elevii clasei sau reprezentantul clasei în Consiliul elevilor?**

Pentru mine, luarea deciziilor privind clasa trebuie să aparțină reprezentantului Consiliului elevilor pentru că a fost ales de clasă.

- 2. Ce înseamnă pentru tine participarea la viața clasei tale?**

Pentru mine, a participa la viața clasei mele înseamnă că fac parte dintr-o familie și să fiu responsabil pentru clasă.

- 3. Ce înseamnă pentru tine să fii activ/să te implici?**

Pentru mine, a mă implica înseamnă să fiu responsabil pentru o sarcină.

- 4. Ce este, în opinia ta, un protest? În opinia mea, un protest este o problemă.**

- 5. Cât de implicat te consideri în ceea ce privește luarea deciziilor la nivelul clasei? (Evidențiază răspunsul prin subliniere, colorare)**

Foarte implicat Implicat Puțin implicat Neimplicat

- 6. Consider că cele de ai sus mă privesc direct?**

Mă privesc

Oarecum se referă și la mine

Nu mă privesc Nu știu

Anexa 5

Chestionar online cu tema *Activitatea Consiliul elevilor* – chestionar adresat elevilor, folosind aplicația Google Forms, completat în data de 24.05.2020.
Dragi elevi,

Acum, când școala s-a mutat on-line, cu gândul la revenirea noastră în sălile de clasă, vă rog să completați acest chestionar cu privire la activitatea Consiliului elevilor din școala în care învățați. Scopul aplicării acestui chestionar este acela de a identifica opinia cadrelor didactice privind implicarea și participarea elevilor dumneavoastră la activitățile organizate în cadrul Consiliului elevilor, la nivelul școlii.

Nu există răspunsuri corecte sau greșite, fiecare opinie fiind valoroasă. Răspunsurile dumneavoastră sunt anonime și vor fi analizate exclusiv în scopul realizării acestui proiect. Cu mulțumiri, echipa de proiect!

1. Date despre tine

Gen – fată, băiat

Vârsta ta: - 8 ani - 9 ani - 10 ani

Școala ta se află: în oraș în sat

2. Despre activitatea Consiliului elevilor

2.1. Ai auzit, la școală, despre activitatea Consiliului elevilor?

1. da 2. nu 3. nu știu

2.2. De unde ai aflat despre activitatea Consiliului elevilor în școala ta?

1. din discuțiile cu ai tăi colegi de clasă
2. din discuțiile cu unii colegi mai mari, din alte clase
3. din prezentarea pe care a făcut-o doamna învățătoare
4. din informațiile primite de la profesori
5. nu știu nimic despre activitatea Consiliului elevilor

2.3. Dacă ai auzit despre Consiliul elevilor, ce crezi că este?

1. o organizație a profesorilor
2. o organizație a elevilor
3. o organizație din afara școlii
4. un grup de elevi
5. un grup de conducere a școlii
6. o clasă de elevi
7. un grup de preteni care s-au întâlnit la școală
8. nu știu
9. altceva

2.4. Există Consiliul elevilor, în școala în care înveți?

- 1.da 2.nu 3. nu știu

2.5. Pentru cine crezi că se organizează Consiliul elevilor?

1. pentru școală
2. pentru mine

3. pentru elevii școlii
4. pentru conducerea școlii
5. pentru profesori
6. pentru toți, elevi, profesori și părinți
7. nu știu
8. nu răspund

2.6. Ce crezi că face Consiliul elevilor?

1. ia decizii în numele elevilor
2. comunică conducerii școlii hotărârile elevilor
3. aplică sancțiuni
4. stabilește drepturi și obligații ale elevilor
5. stabilește drepturi și obligații ale profesorilor
6. organizează tabere și excursii
7. se ocupă de radioul școlii
8. editează revista școlii
9. organizează întâlniri între elevi și profesori
10. organizează întâlniri cu elevii din clase diferite
11. dezbate diferite subiecte de interes pentru toți elevii școlii
12. altele
13. nu știu

2.7. Există, în clasa ta, un reprezentant al Consiliului elevilor?

1. da 2. nu 3. nu știu

2.8. Care sunt sarcinile reprezentantului Consiliului elevilor la nivelul clasei tale?

- 1.- să comunice profesorilor deciziile elevilor
2. - să negocieze cu profesorii în favoarea elevilor
3. - să reprezinte clasa la întâlnirile Consiliului elevilor de la nivelul școlii
4. - să ia decizii în numele elevilor clasei
5. - să îi certe pe colegii lui de clasă
6. - să își impună punctul de vedere în fața celorlalți colegi ai clasei
7. - să nu facă nimic
8. - nu știu

2.9. De câte ori reprezentantul Consiliului elevilor la nivelul clasei a participat la adunarea Consiliului elevilor din școală?

1. de mai multe ori 2. de două ori 3. o dată 4. niciodată 5. nu știu

2.10. Cum a fost ales reprezentantul Consiliului elevilor la nivelul clasei?

1. l-a numit doamna învățătoare
2. doamna învățătoare a făcut propuneri
3. l-am ales noi prin vot
4. l-a numit altcineva, nu noi
5. nu știu

2.11. Ce face efectiv reprezentantul Consiliului elevilor din clasa ta?

1. - vine cu propuneri în interesul nostru
2. - ia hotărâri în numele nostru
3. - ne ajută la teme
4. - este prietenos cu noi
5. - comunică profesorilor deciziile elevilor din clasă
6. - participă la întâlnirile cu alți elevi din Consiliul elevilor aleși din celelalte clase
7. - participă la întâlnirile cu profesorii școlii
8. - participă la proiecte derulate la nivelul școlii
9. - nu face nimic special
10. - nu știu

2.12. La cât timp se schimbă reprezentantul clasei tale în Consiliul elevilor?

1. o dată la 4 ani
2. o dată la 2 ani
3. la începutul fiecărui an școlar
4. la începutul fiecărui semestru școlar
5. nu se schimbă
6. nu există
7. nu știu

2.13. Subiectele discutate împreună cu reprezentantul Consiliului elevilor din clasa ta, au fost cu privire la?

1. regulile de comportare în timpul orelor
2. regulile de comportare în timpul pauzelor
3. organizarea altor activități, în afara orelor din orar
4. respectarea drepturilor copiilor
5. programul zilnic al elevului
6. meniul zilnic
7. modul de decorare a clasei
8. sancțiuni și recompense oferite elevilor clasei
9. purtarea uniformei școlare
10. organizarea de proiecte ale clasei
11. amenajarea spațiului de joacă al elevilor
12. stabilirea notelor la purtare
13. stabilirea așezării elevilor în bănci
14. niciunul
15. nu știu

2.14. Care sunt rezultatele obținute în urma participării elevilor la activitățile Consiliului elevilor?

1. elevii au un cuvânt de spus în luarea deciziilor la nivelul școlii
2. spațiul școlar este îmbunătățit
3. profesorii înțeleg mai bine gândurile, intențiile, ideile și sentimentele elevilor
4. lecțiile sunt mai interesante
5. elevii înțeleg mai bine de ce s-au luat anumite decizii
6. elevii sunt mai preocupați de ceea ce se petrece la școală
7. mai mulți părinți participă la acțiunile școlii
8. elevii ascultă cu mai multă atenție punctele de vedere ale celorlalți
9. elevii obțin rezultate mai bune la învățătură
10. elevii respectă regulile de comportare
11. elevii își îmbunătățesc relația cu profesorii
12. elevii se înțeleg mai bine între ei
13. nu sunt rezultate
14. nu știu

2.15. Ești/ai fost implicat vreodată în următoarele activități?

1. am votat pentru alegerea reprezentantului clasei în Consiliul elevilor
2. am discutat cu reprezentantul clasei în Consiliul elevilor despre teme care interesează clasa
3. am propus reprezentantului Consiliului elevilor teme de interes pentru clasa mea
4. reprezentantul Consiliului elevilor la nivelul clasei mi-a propus să votez referitor la o temă de interes pentru elevii clasei mele
5. am participat la o acțiune organizată de Consiliul elevilor la nivelul școlii
6. am fost/sunt reprezentantul clasei în Consiliul elevilor
7. nu am participat niciodată
8. nu știu

2.16. Unde au loc discuțiile cu reprezentantul Consiliului elevilor din clasa ta?

1. - în sala de clasă
2. - pe hol
3. - afară, pe terenul de sport
4. - în sala de mese
5. - la telefon
6. - pe WhatsApp
7. - nicăieri
8. - nu știu

2.17. Când au loc întâlnirile cu reprezentantul Consiliului elevilor din clasa ta?

1. - în pauze
2. - în timpul unei ore special destinate clasei
3. - în timpul orelor de curs
4. - în timpul programului de masă
4. - nu au loc
5. - nu știu

2.18. La școală, în ce măsură tu și colegii de clasă puteți decide (lua hotărâri) cu privire la?

1. activitățile din timpul pauzelor
2. purtarea uniformei școlare
3. amenajarea spațiului de joacă
4. stabilirea regulilor de disciplină în clasă
5. organizarea unor activități diferite de cele din orarul clasei
6. organizarea de vizite la alte școli
7. așezarea în bancă
8. acordarea recompenselor și sancțiunilor
9. regulile de respectat în timpul orelor
10. activitățile de curățenie a clasei
11. organizarea unor evenimente la nivelul clasei (excursii, vizite, întâlniri)
12. comunicarea către profesori a opiniilor voastre
13. modul de desfășurare a orelor de clasă
14. amenajarea spațiului clasei (decorarea clasei)
15. organizarea unor activități conduse și organizate doar de elevi
16. altele

Mulțumiri pentru completarea acestui chestionar !

Anexa 5 Răspunsuri – selectiv –

1. Date despre tine

1.1. Gen

20 de răspunsuri

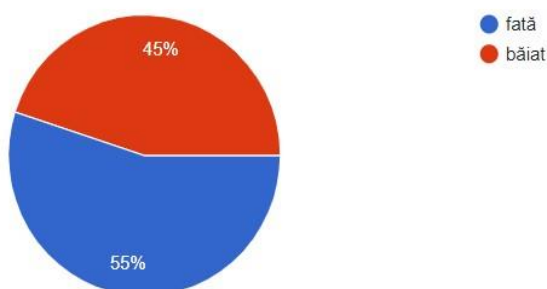


Figura 1. Distribuția elevilor pe criteriul gen

1.2. Vârsta ta

20 de răspunsuri

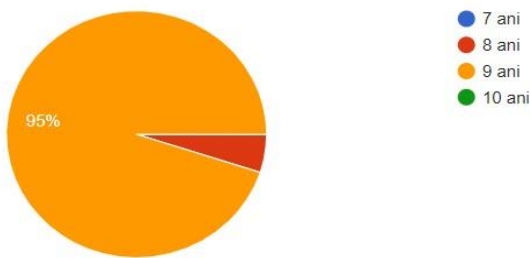


Figura 2. Distribuția elevilor pe criteriul vârstă

2. Despre activitatea Consiliului elevilor

2.1. Ai auzit, la școală, despre activitatea Consiliului elevilor ?

19 răspunsuri

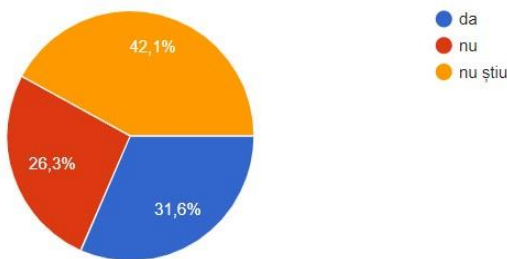


Figura 3. Cunoașterea activității Consiliului elevilor

2.2. De unde ai aflat despre activitatea Consiliului elevilor din școala ta ?

18 răspunsuri

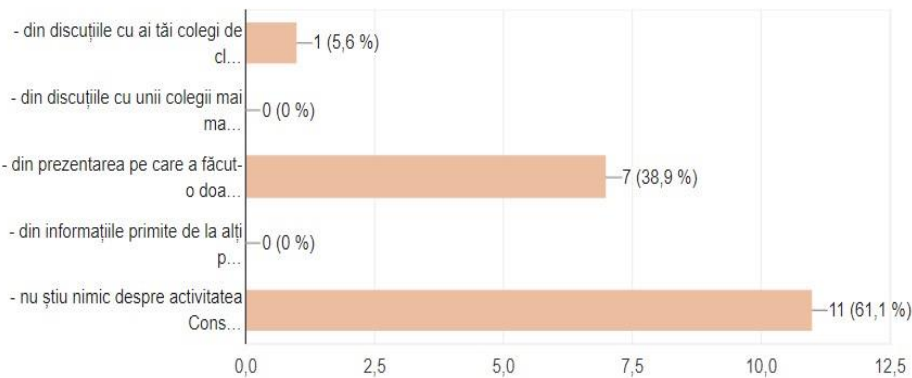


Figura 4. Sursa de informare privind activitate Consiliului elevilor

2.3. Dacă ai auzit despre Consiliul elevilor, ce crezi că este ?

19 răspunsuri

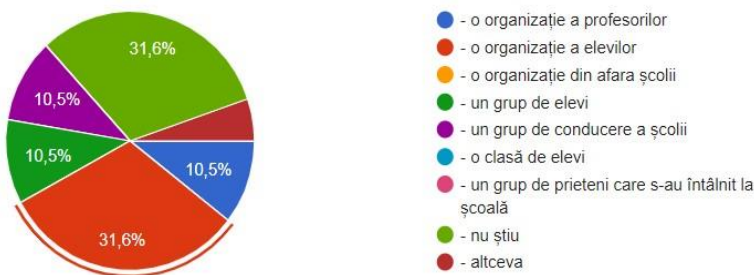


Figura 5. Opiniile elvilor privind definirea Consiliului elevilor

2.4. Există Consiliul elevilor, în școala în care înveți ?

19 răspunsuri

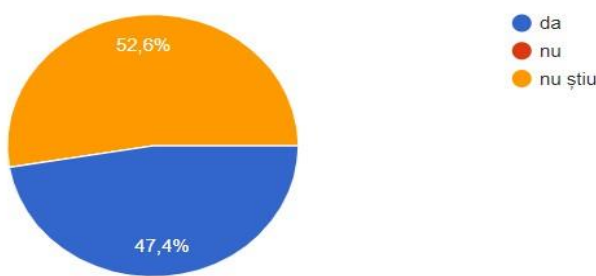


Figura 6. Existența Consiliului elevilor în școală

2.5. Pentru cine crezi că se organizează Consiliul elevilor ?



19 răspunsuri

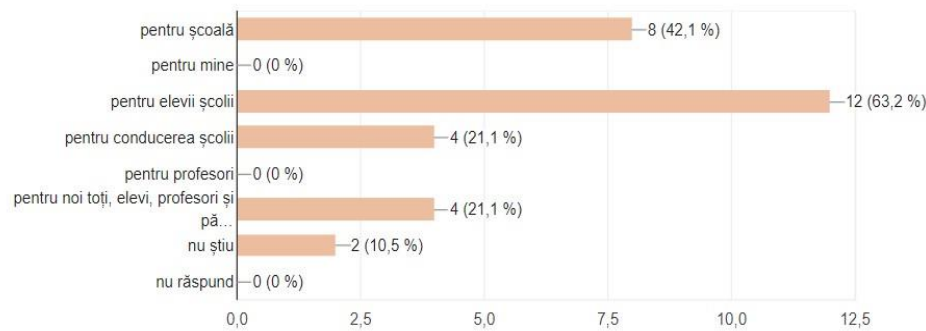


Figura 7. Scopul activității Consiliului elevilor

2.7. Există, în clasa ta, un reprezentant al Consiliului elevilor ?

19 răspunsuri

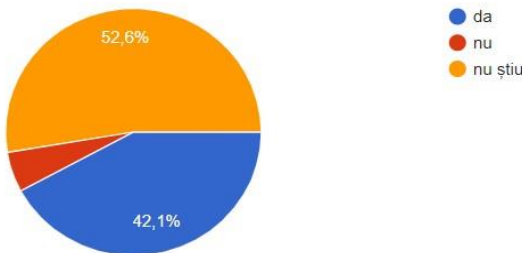


Figura 8. Existența reprezentantului Consiliului elevilor la nivelul clasei

2.9. De câte ori reprezentantul Consiliului elevilor la nivelul clasei a participat la adunarea Consiliului elevilor din școală ?



19 răspunsuri

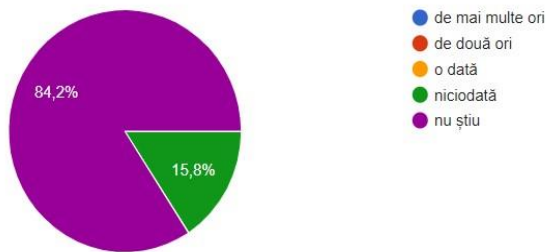


Figura 9. Informații privind participarea reprezentantului Consiliului elevilor la nivelul școlii

2.10. Cum a fost ales reprezentantul Consiliului elevilor la nivelul clasei ?

19 răspunsuri



Figura 10. Modul de alegere a reprezentantului clasei

2.12. La cât timp se schimbă reprezentantul clasei tale în Consiliul elevilor ?

19 răspunsuri



Figura 11. Cunoașterea aspectelor legate de schimbarea reprezentantului clasei

2.15. Ești/ai fost implicat vreodată în următoarele activități ?

18 răspunsuri

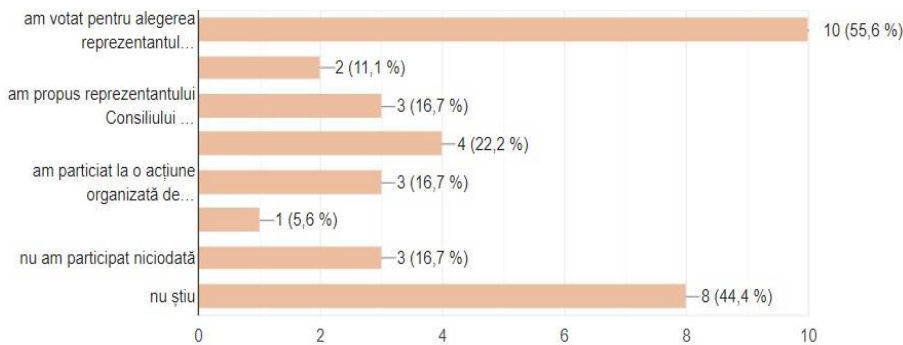


Figura 12. Implicarea în activități

2.16. Unde au loc discuțiile cu reprezentantul Consiliului elevilor din clasa ta?

18 răspunsuri

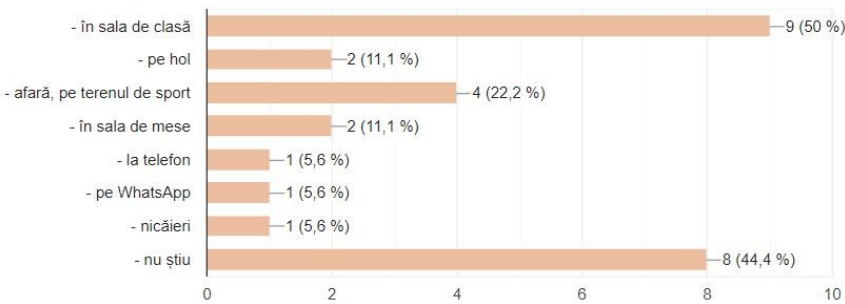


Figura 13. Locul de desfășurare a discuțiilor privind activitatea Consiliului elevilor

2.17. Când au loc întâlnirile cu reprezentantul Consiliului elevilor din clasa ta ?

18 răspunsuri

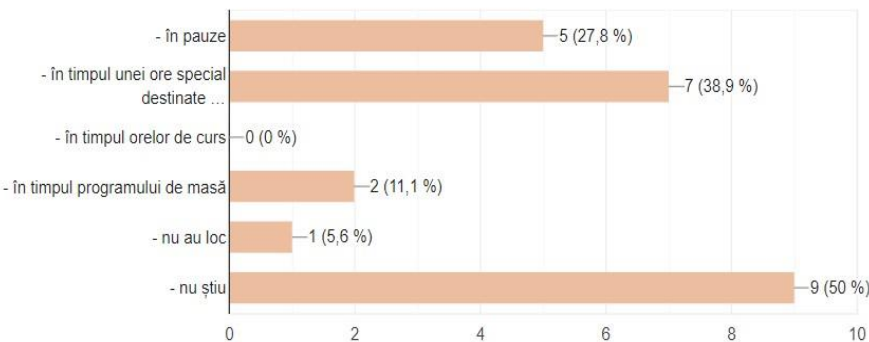


Figura 14. Organizarea întâlnirilor cu reprezentantul Consiliului elevilor

Chestionar scris, cu tema *Clubul de educație socială – așteptări*, aplicat elevilor claselor a II-a, în data de 3.10.2019.

Nume: Clasa: Data:

Chestionar

La început de an școlar, dorim să aflăm părerea voastră despre activitățile la care doriți să participați în cadrul clubului de Educație socială.

Vă rugăm să răspundeți (în scris sau desenând) la întrebările următoare: 1. În ce măsură îți face plăcere să participi la acest club?

Foarte mult



Mult



Puțin



Deloc



2. Ce ai dori să realizezi în cadrul orelor de club? Desenează sau descrie activitatea.

3. Ce propuneri ai privind organizarea altor activități în cadrul clubului ?

Notează propuneri privind următoarele aspecte:

a) Temele propuse:

.....
.....
.....

b) Activități propuse:

.....
.....
.....

Nume: MARIA Clasa:

Data: 30.12.2019

Chestionar

La început de an școlar, dorim să aflăm părerea voastră despre activitățile la care doriți să participați în cadrul clubului de Educație socială.

Vă rugăm să răspundeți (în scris sau desenând) la întrebările următoare:

1. În ce măsură îți face plăcere să participi la acest club?

Foarte mult

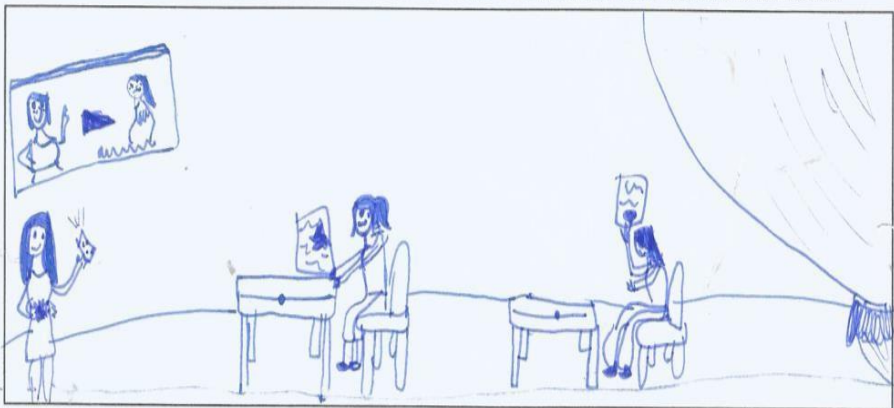
Mult

Puțin

Deloc



2. Ce ai dori să realizezi în cadrul orelor de club ? Desenează sau descrie activitatea.



3. Ce propuneri ai privind organizarea altor activități în cadrul clubului ?

Notează propuneri privind următoarele aspecte:

a) Temele propuse:

Mie mi-ar plăcea să vorbim mai mult.

b) Activități propuse:

Mie mi-ar plăcea să desenăm și să scriem.

Figura 1. Răspunsul Mariei

Nume: N. Alexandra Clasa: I-B

Data: 3.10.2019

Chestionar

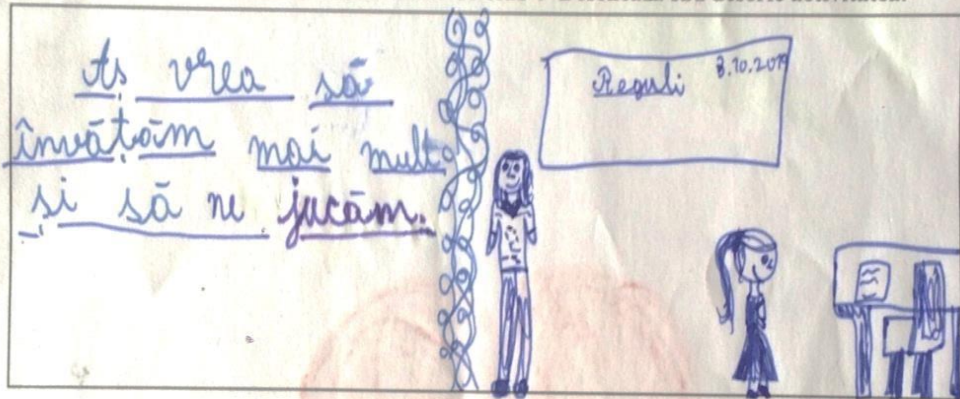
La început de an școlar, dorim să aflăm părerea voastră despre activitățile la care doriți să participați în cadrul clubului de Educație socială.

Vă rugăm să răspundeți (în scris sau desenând) la întrebările următoare:

1. În ce măsură îți face plăcere să participi la acest club?



2. Ce ai dori să realizezi în cadrul orelor de club? Desenează sau descrie activitatea.



3. Ce propuneri ai privind organizarea altor activități în cadrul clubului?

Notează propuneri privind următoarele aspecte:

a) Temele propuse:

Propunerile mele sunt:
să scriem mai mult, să desenăm,
să ne mai jucăm, și să ne învățăm!

b) Activități propuse:

Să ne jucăm și să desenăm

Figura 2. Răspunsul Alexandrei

Nume: Cezar Clasa:

Data: 3.10.2019

Chestionar

La început de an școlar, dorim să aflăm părerea voastră despre activitățile la care doriți să participați în cadrul clubului de Educație socială.

Vă rugăm să răspundeți (în scris sau desenând) la întrebările următoare:

1. În ce măsură îți face plăcere să participi la acest club?

Foarte mult

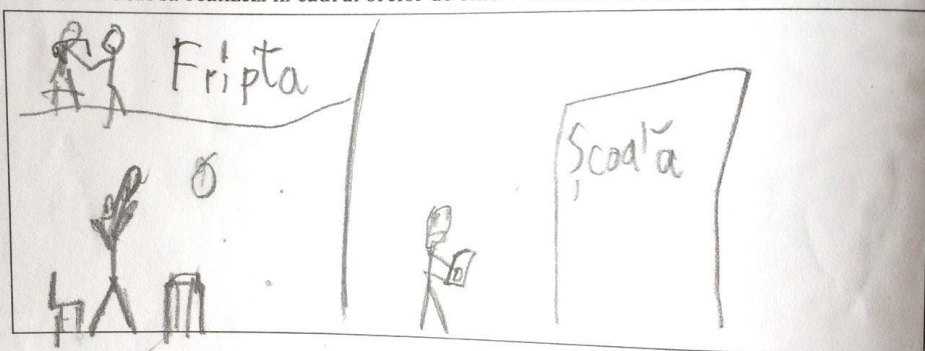
Mult

Puțin

Deloc



2. Ce ai dori să realizezi în cadrul orelor de club? Desenează sau descrie activitatea.



3. Ce propuneri ai privind organizarea altor activități în cadrul clubului?

Notează propuneri privind următoarele aspecte:

a) Temele propuse:

As vrea avem o temă cu drepturile
COP. ilor și animale.

b) Activități propuse:

As vrea să mai jucăm telefonul fără fir
și friptă, părti joc de roluri
sa facem



Figura 3. Răspunsul lui Cezar

Anexa 7

Desenele realizate de elevii clasei a II-a, în perioada octombrie 2019 – iunie 2020 – selectiv - Tema

1. Clasa mea



Figura 1. Clasa Anei

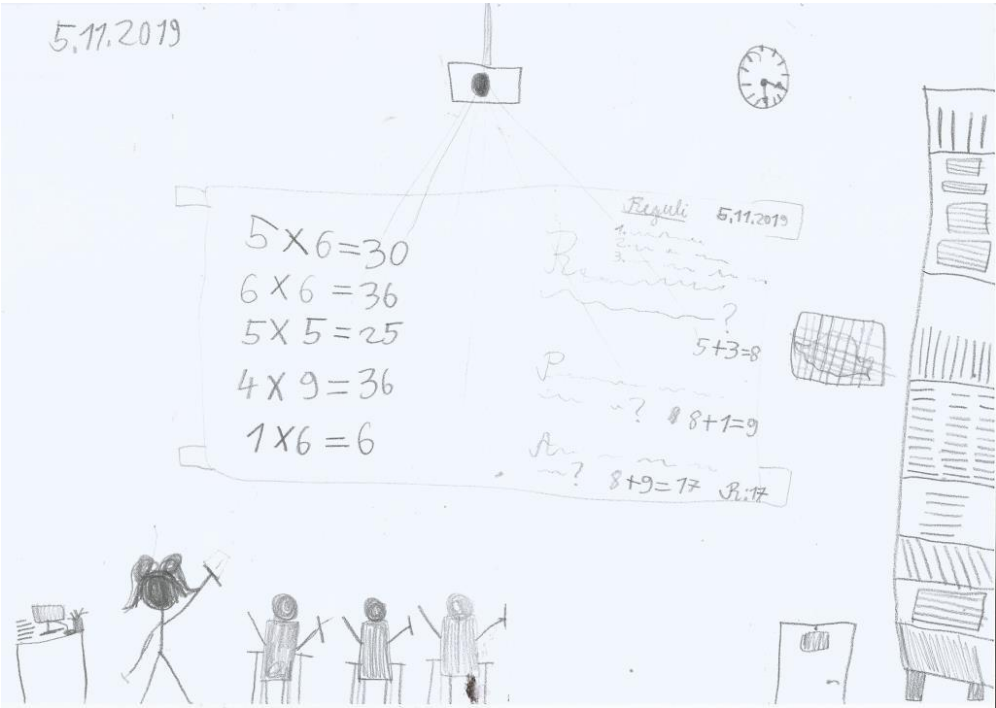


Figura 2. Clasa Mariei

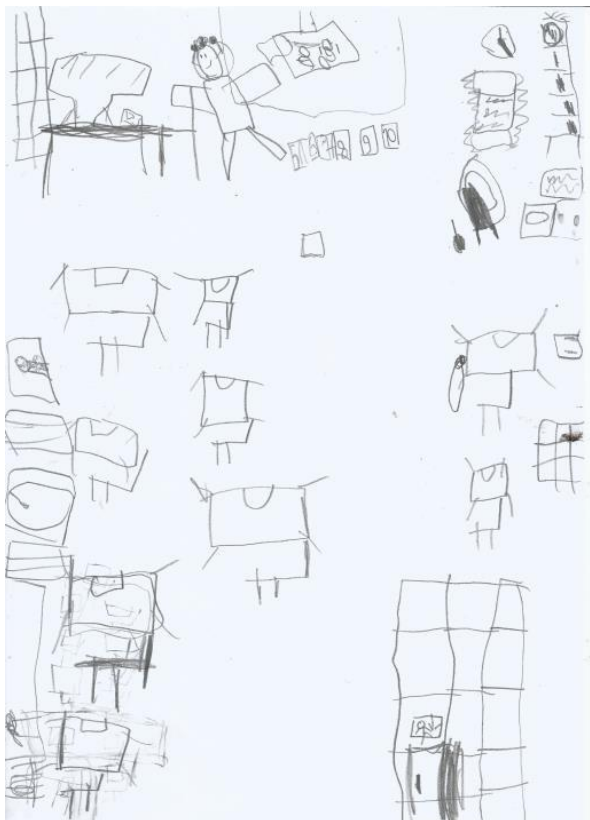


Figura 4. Clasa lui Rareș



Figura 5. Clasa Sofiei Tema 2. Colegul meu preferat



Figura 6. Maria și Aida



Figura 7. La școală



Figura 8. Mihnea și Ioana

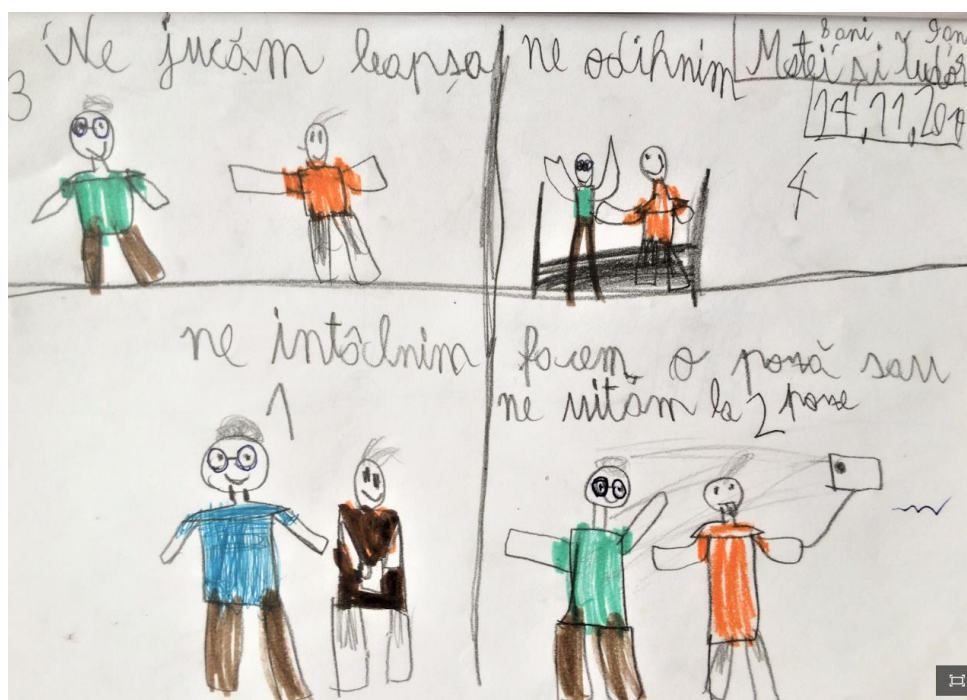


Figura 9. Matei și Tudor



Figura 10. Sara și colegii ei

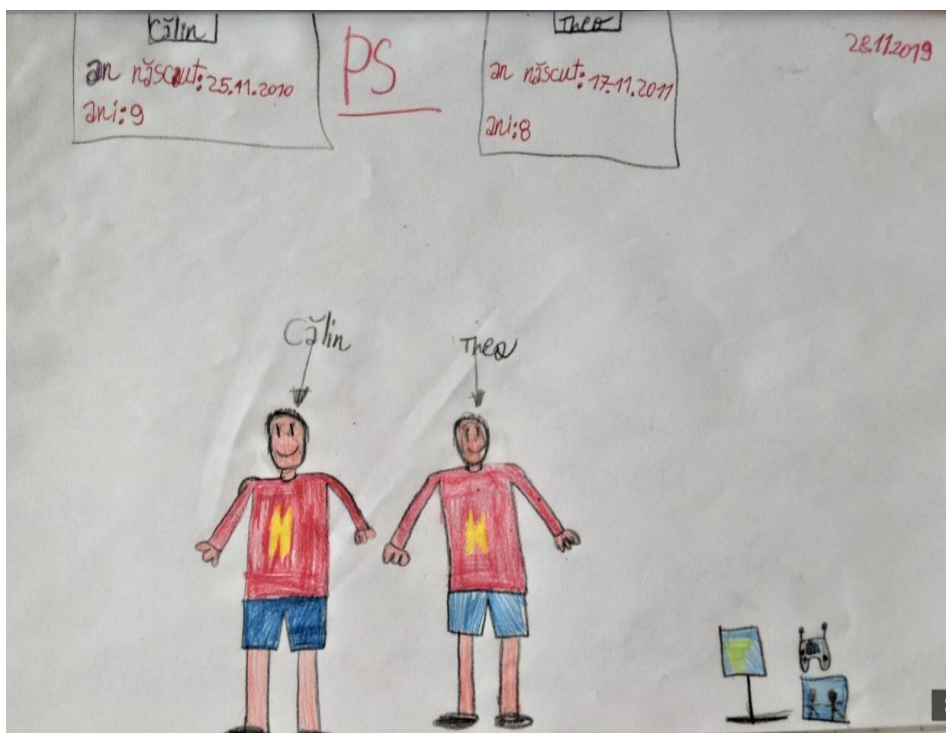


Figura 11. Theo și Călin

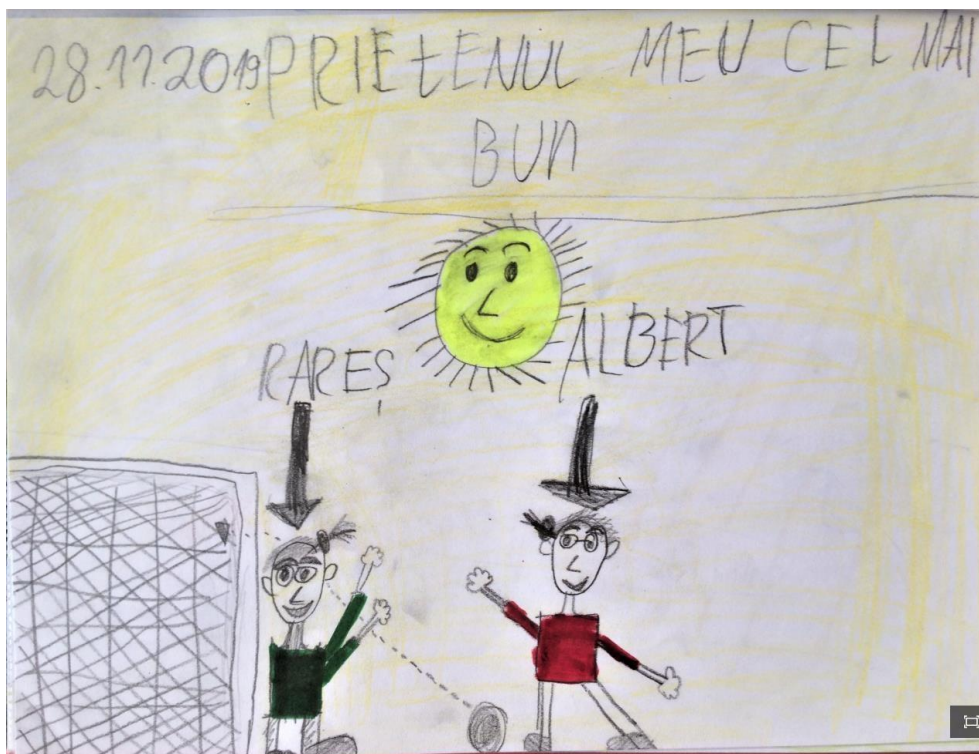


Figura 12. Rares și Albert



Figura 13. Sonia și Sofia

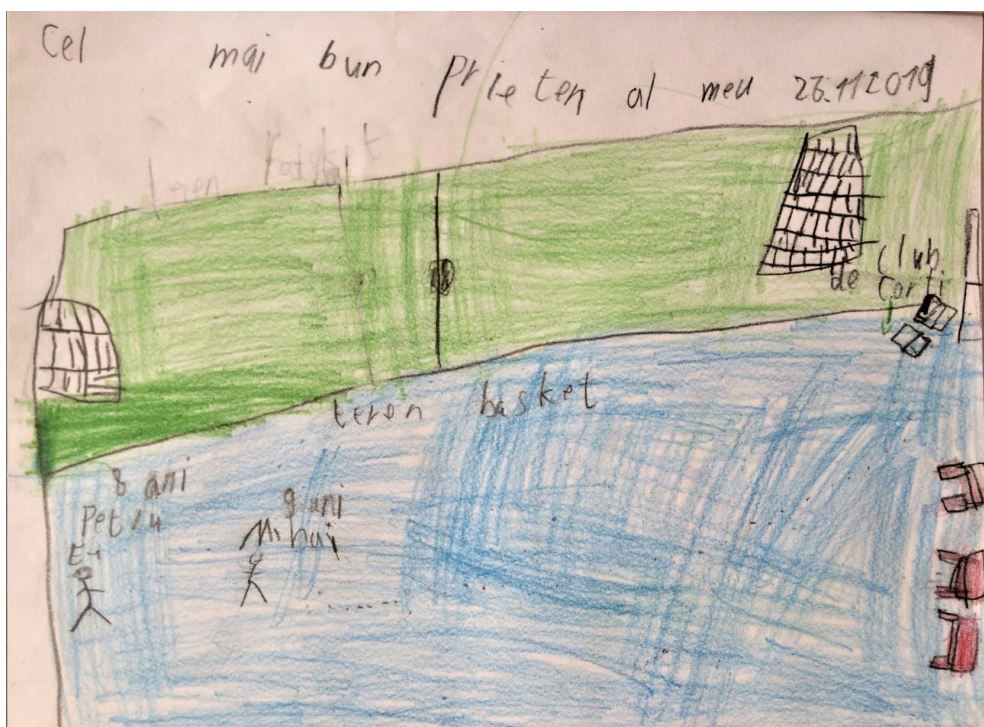


Figura 14. Pe terenul de baschet



Figura 15. Aida și Maria



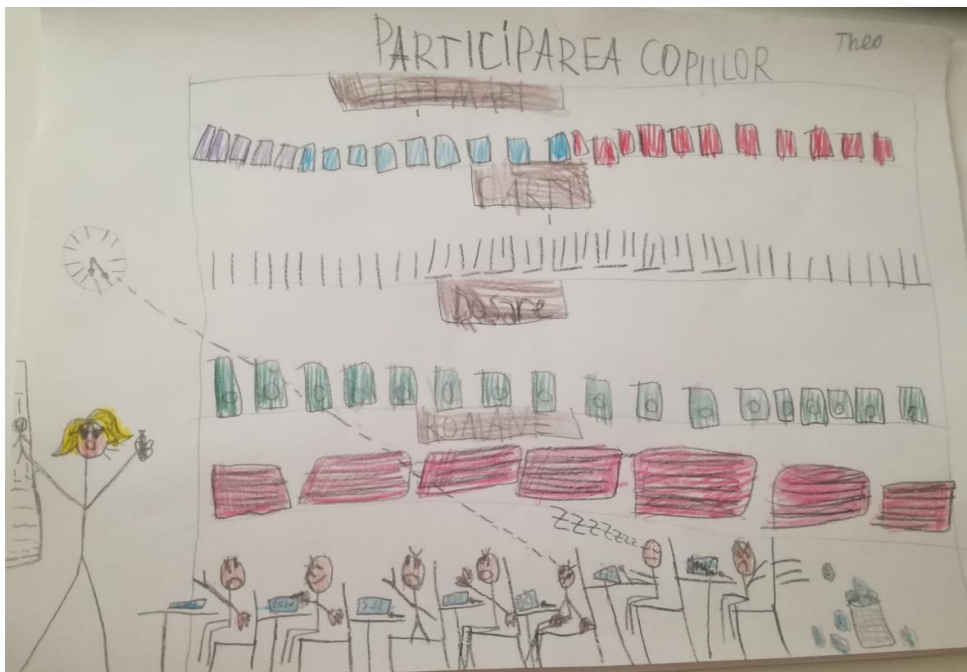
Figura 16. Șerban, Matei și Laura

Anexa 8

Narațiunile copiilor privind tema „Ce înseamnă participare?” – transcrierea narațiunilor obținute în cadrul focus grupului organizat în data de 12.06.2020, cu durata de 28:17 sec.

1. Elevul T. și desenul lui 12.06.2020

Transcriere interviu min. 22:35 până la 23:40 din 28:17



Transcriere interviu min. 22:32 din 28:17 *Desenul meu arată că doamna profesoară ăăă ... pre... zice ceva Este o temă care zice ce să facem, ce predă și copiii fac ăăă ... lucruri diferite. Că unul ridică mâna, altul este concentrat, altul s-a suit pe ... scaun ... pe bancă, cu mâna sus, altul ăăăă ... stă cu mâna sus, altul se uită la ceas să vadă când se termină ora, altul ăăăăă ... altul doarme și altul ăăă ... aruncă foi. La coș. Și fiecare participă la activitate. Dar fac lucruri diferite, dat toți scriu și sunt acolo, prezenți la oră. De fapt, toți participă !*

2. Eleva S.V. transcriere min. 00:27 până la min. 02:07 din 28:17

Aici am făcut școala cu locul de joacă de afară și am făcut trei copii, mai trebuie să fac câțiva. Și mai trebuie să mai desenez câteva lucruri. Legătură cu participarea copiii e că ei vor să participe la festivitatea de început de an școlar, cu baloane. Acești copiii vor să participe la alegerea reprezentan-tului clasei iar copiii vor avea foi pe care vor scrie „Vreau eu să fiu reprezentantul clasei !”.

3. Eleva S.S. transcriere min. 02:09 până la 02:45 din 28:17

Aici este școala și aici sunt niște elevi care participă la ore și vin la școală foarte bucuroși. Aici este terenul de fotbal ... și aici mă gândeam să fac terenul de fotbal și de baschet dar nu am avut timp.

4. Elevul V. transcriere min. 02:52 până la 03:15 din 28:17

N-arată deloc bine Nu pot să arăt Copiii se țin de mâini și cântă dar nu am reușit încă să fac să arate că toți sunt împreună. Și să arate că cântă și că copiii participă la o horă și sunt împreună.

5. Elevul M. transcriere min. 08:20 până la 08:40 din 28:17

Desenul meu este despre oameni care fac legături. Nu am mai avut carioca ca să scriu ... oamenii fac prietenii și participă împreună.

6. Eleva S. transcriere min. 08:40 până la 09:22 din 28:17

Aici sunt copii care se duc în pauză. Ei participă la jocurile de afară, dar o fetiță credea că se făce de rușine pentru că dansa așa (imită mișcările de dans)

7. Eleva B. transcriere min. 09:23 până la 10:15 din 28:17

Desenul meu: aici am doi copii care sunt în bancă și scriu un discurs ... un discurs important pentru președinția clasei.

8. Elevul A. transcriere min. 10:17 până la 11:54 din 28:17

Aici este un consiliu al elevilor care spun că acești copii nu au voie să intre fiindcă nu s-au purtat foarte frumos. Și ei acum fac un protest ca să intre. Aici sunt niște copi care stau în bancă și ei sunt activi la ore și răspund la întrebări. Si aici sunt niște copii care se joacă și un copil care citește. Un protest este ca o rugare dar un pic mai violentă. Acești copii îi roaga pe cei din Consiliul elevilor să fie și ei participanți.

9. Eleva A. transcriere min. 20:09 până la 20:38 din 28:17

Desenul meu este despre copii fericiți cu baloane afară, dar o fetiță a scăpat balonul și o altă fetiță a venit și i-a dat balonul ei. Participarea copiilor înseamnă faptul că sunt prieteni și se comportă frumos unii cu ceilalți și participa împreună la activități.

10. Eleva A.-M. transcriere min. 21:10 până la 21:35 din 28:17

Aici sunt niște copii care joacă fotbal iar aici e școala. Copiii joacă fotbal iar participare înseamnă că ei se joacă împreună.

11. Elevul C. transcriere min. 26:01 până la 26:26 din 28:17

Aici este un copil care nu poate să intre în clasă pentru că a întârziat. Dar el cere ajutorul colegilor sau poate ere ajutorul profesorului dacă e disponibil și încearcă să intre în clasă.

12. Elevul P. transcriere min. 27:09 până la 27:43 din 28:17

Eu nu am muncit foarte mult la proiectul meu dar vreau să prezint un copil care lucrează la calculator și care participă la o oră și lucrează ...

13. Eleva M. transcriere min. 28:09 până la 28:16 din 28:17

Eu am desenat o școală fericită la care vin copii cu baloane și dulciuri. Ei sunt împreună în clasă și participă la ore.

Anexa 9

Geovizualizarea - hărți ale copiilor, realizate în perioada februarie – martie 2020 - selecție -

Tema: *Drumul de acasă la școală*



Figura 1. Drumul Alexandrei

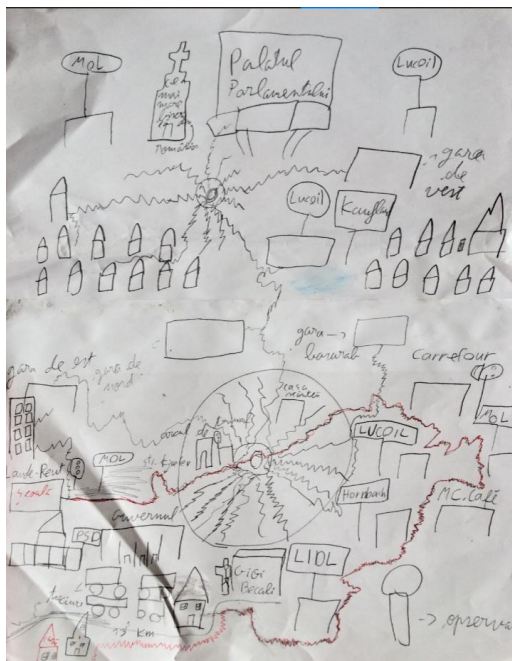


Figura 2. Drumul lui Vlad



Figura 3. Drumul lui Theo

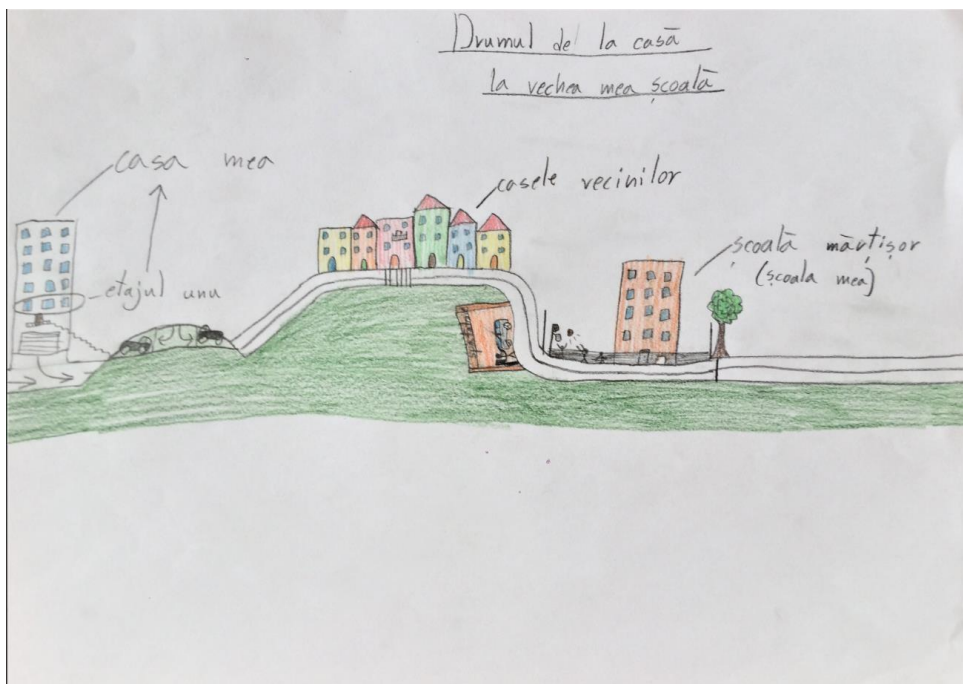


Figura 4. Drumul Sofiei S.

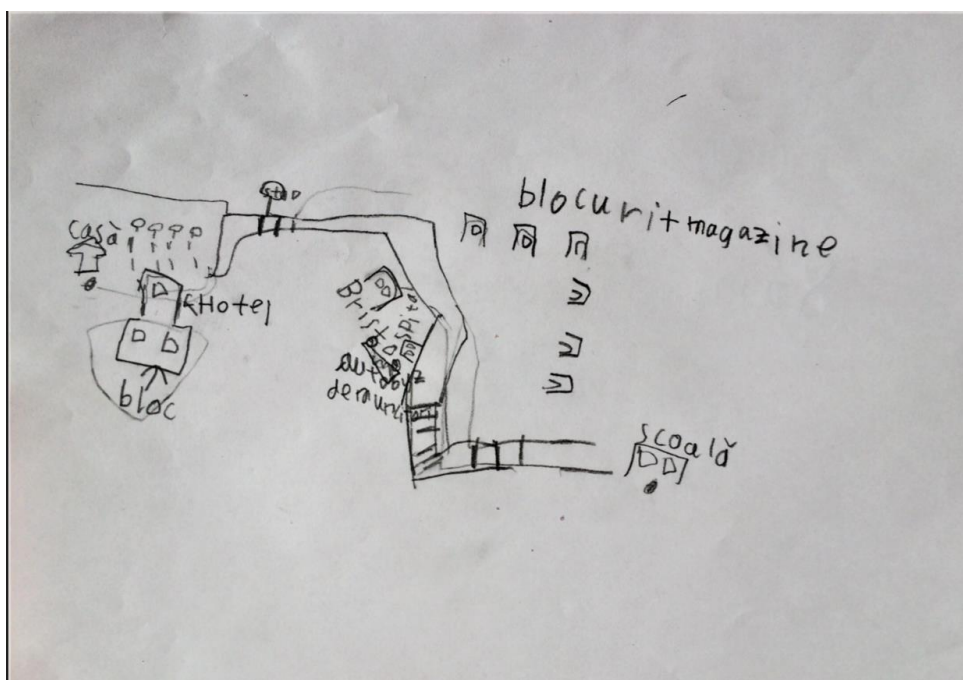


Figura 5. Drumul lui M.

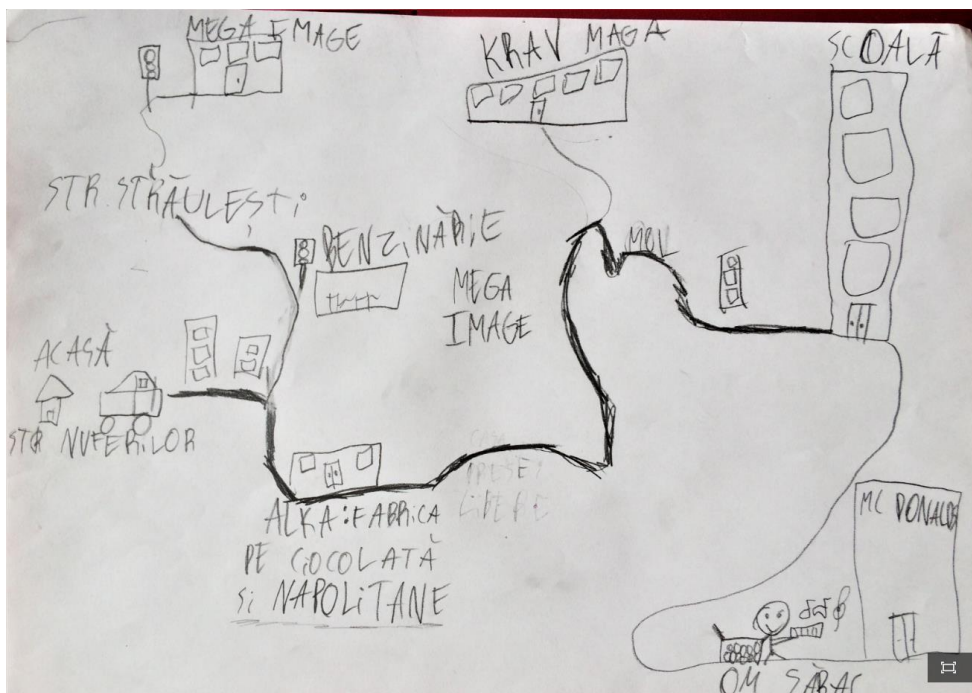


Figura 6. Drumul lui I.



Figura 7. Drumul lui D.

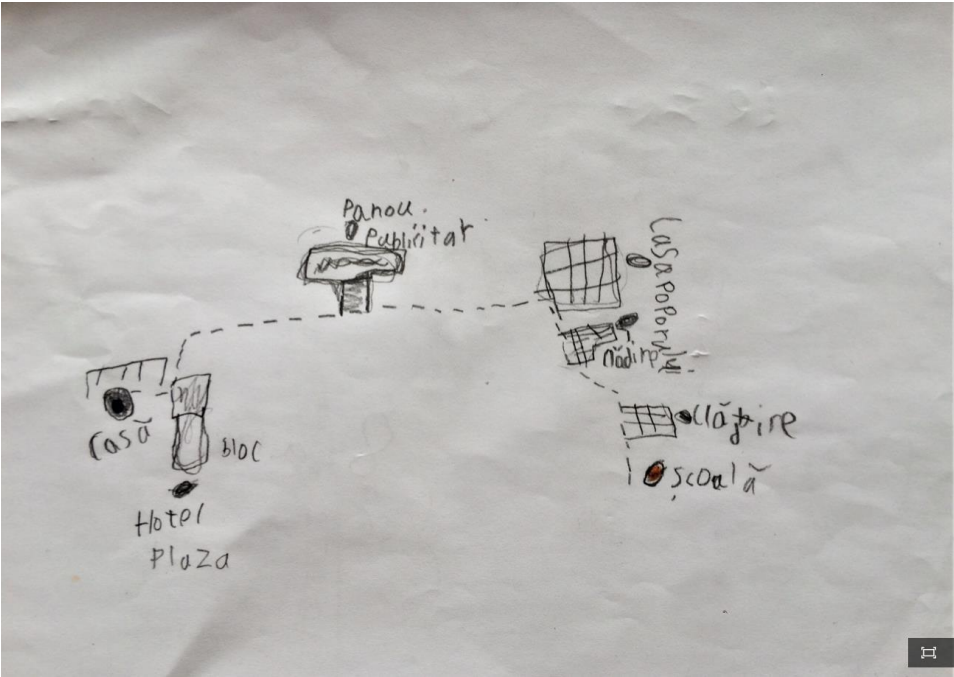


Figura 8. Drumul lui Albert

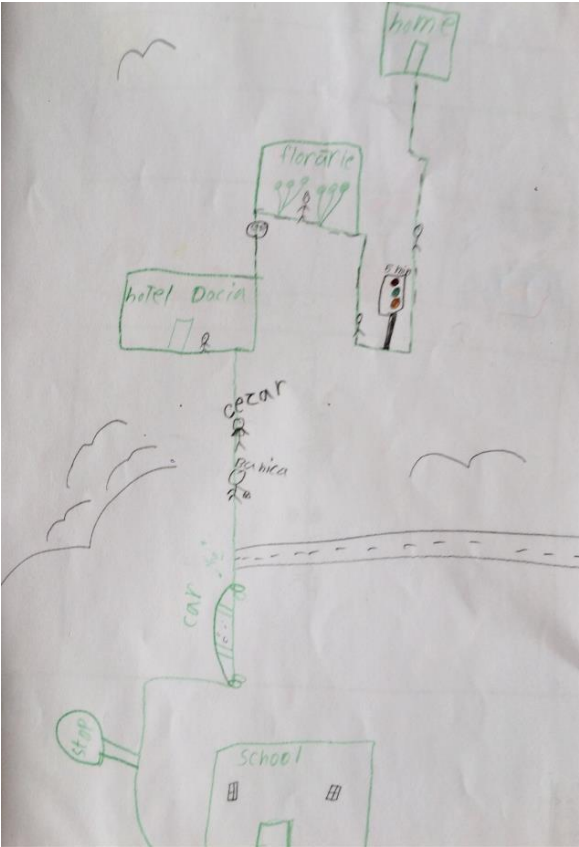


Figura 9. Drumul lui Cezar

Forme de manifestare a agentivității în cadrul unui grup de elevi din clasa a II-a, înregistrat audio și video, utilizând aplicația Microsoft Teams, iunie 2020

Studiu de caz 1. Consiliul MCPRV

Transcrierea dialogului din data de 12.06.2020 min. 03:53 până la 08:06 din 28:17 Inițiale: M.- elevul și P. – profesor

M: Eu am desenat membrii consiliului MCPRV la o ședință foarte importantă.

P: Ce înseamnă MCPRV, fiindcă nu știu ce înseamnă?

M: Este grupul meu de scris cărți ... în care noi votăm și scriem cărți. Votăm anumite lucruri, de exemplu anumite evenimente sau ce carte să scriem sau fiecare idee. Deci, MCPRV înseamnă numele noastre ...

P: Deci sunt inițialele numelor voastre.

M: Da. Altă poreclă pe care a inventat-o Alexandra, adică tot cu MCPRV, este Mica Carte pentru România Veche.

P: A, interesant ! Și practic cum v-ați organizat voi? Ce faceți acolo?

M: Păi, noi ne-am ... fondat, practic, noi ne-am fondat când eram la clasa întâi.

P: Și ce face grupul vostru? Cum sunteți organizați?

M: Și ne-am fondat sciind prima noastră carte, Asasinul de fluturi, partea I, care vine de la Sonia. Sonia ne-a inspirat. Este vorba despre o fată care, căreia îi plăceau fluturii dar la un moment dat a prins un fluture și fluturile s-a dus la armata fluturilor și a atacat o groază de fluturi. Și fata, după aia, urăște fluturii ...

P: Și acesta este subiectul unei cărți ... și ați mai scris de atunci și alte cărți?

M: Dar Asasinul de fluturi s-a mai dus printr-un portal, în lumea fluturilor, și a ucis o familie întreagă.

P: Aceasta este o altă carte?

M: Și am mai scris Asasinul de fluturi trei și Asasinul de fluturi patru, am scris și volumul trei, dar nu știu unde e ...

P: Spune-mi, te rog, în grupul vostru, cum sunt împărțite sarcinile? Cine și cum face?

M: Păi ... eu practic scriu, era și Alexandra înainte, ea era ilustrator, unii îmi dau idei, iar majoritatea îmi dau idei, mai cam toți.

P: Și rezultatul muncii voastre care este?

M: O carte la care toată lumea este de acord să fie așa, tuturor le place.

P: Dar tu ai cartea, fizic, ne-o poți arăta?

M: Nu, am pierdut-o. Dar ... o să facem alta. Am și desenul. Acești copii sunt membrii Consiliului MCPRV, care fac o ședință foarte importantă.



Figura 1. Desen – membrii MCPRV

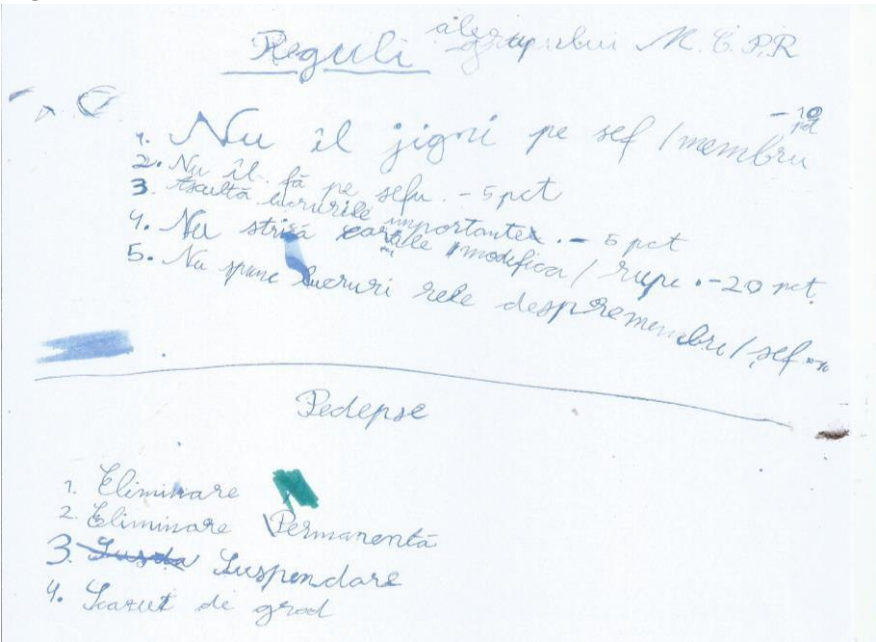


Figura 2. Reguli ale grupului MCPRV

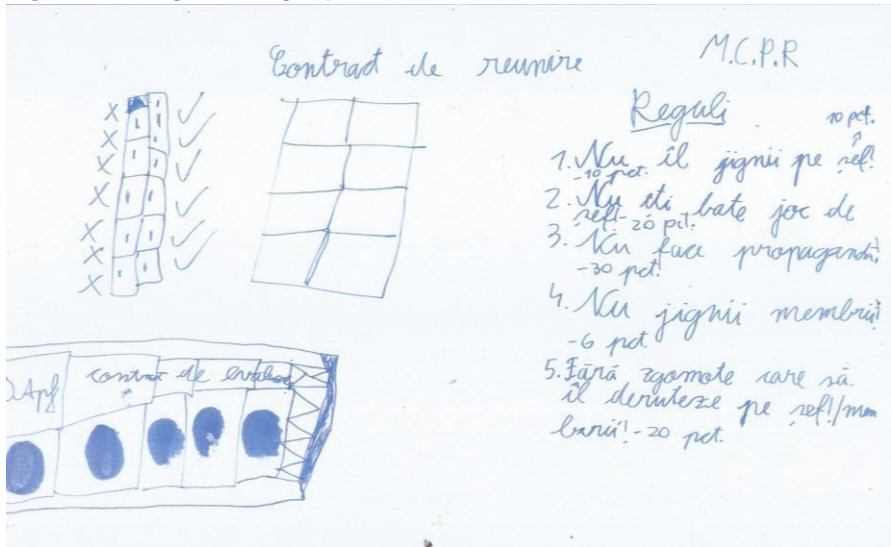


Figura 3. „Contract de reunire”

Studiu de caz 2.

Forme de limbaj „alternativ” – realizat de doi elevi din clasa a II-a

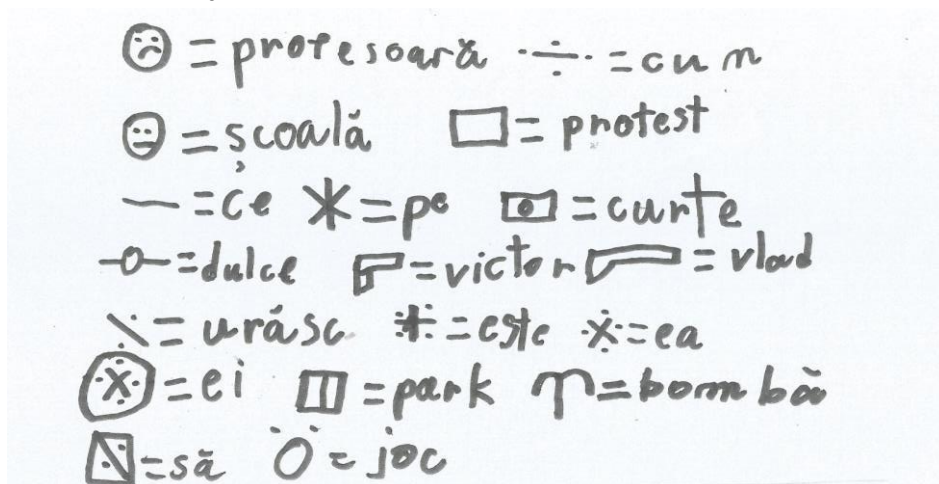


Figura 1. Simboluri și semnificații

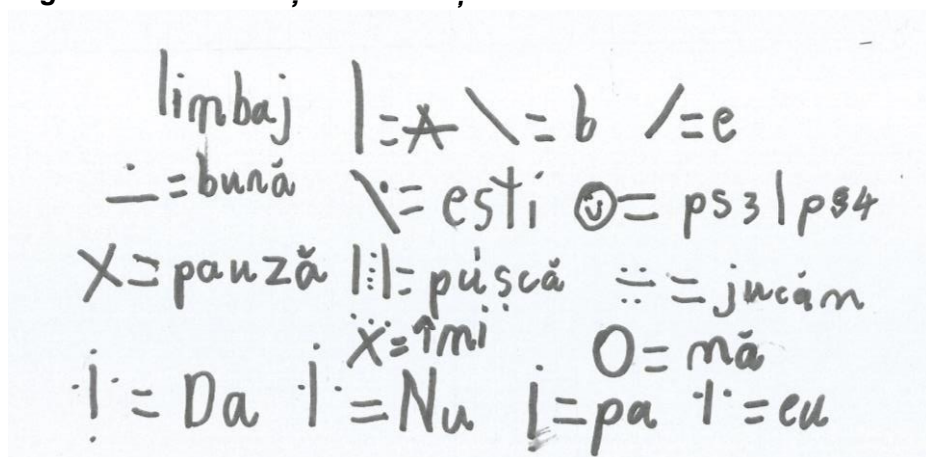


Figura 2. Completarea limbajului

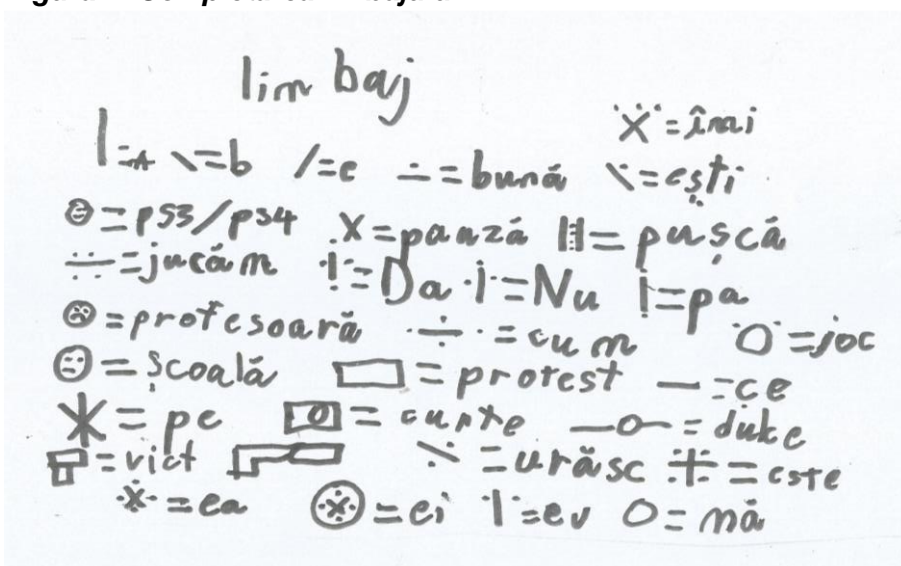


Figura 3. Completare cod

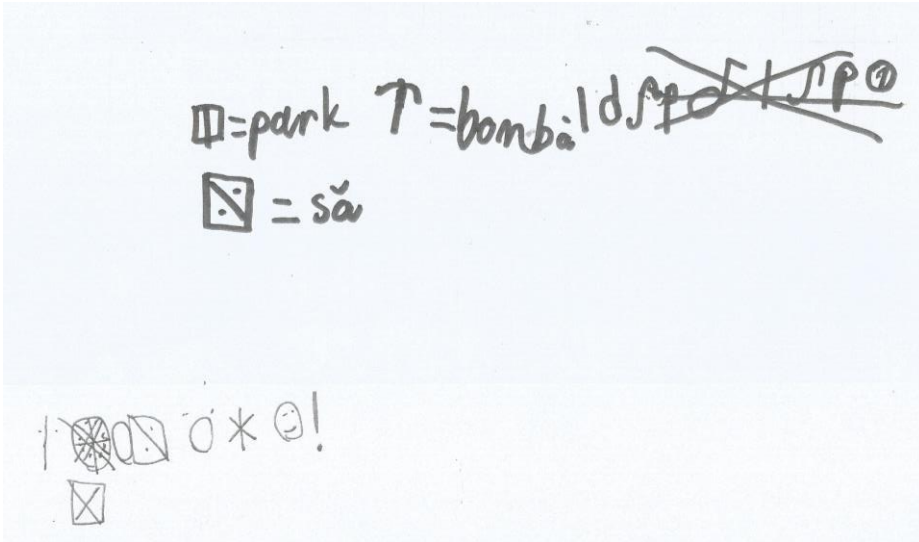


Figura 4. Ansamblu de simboluri

Anexa 11

Interviu semistrukturat adresat cadrelor didactice – selecție -

Interviul semistrukturat adresat profesorilor claselor, patru profesori (învățătorul clasei, profesor arte plastice, profesor educație fizică și director adjunct). Înregistrarea interviurilor s-a realizat audio, în perioada septembrie – noiembrie 2019, totalizând 125,45 minute de înregistrare.

Dragi colegi,

În cadrul proiectului de cercetare pe care îl desfășor în școală, alături de elevi, profesorii sunt parteneri egali de dialog. În acest sens, timp de maximum 30 de minute, aș dori să discutăm despre câteva teme legate de viața școlii.

Răspunsurile sunt confidențiale și vor fi folosite exclusiv în cadrul cercetării pe care o realizez. Nu există răspunsuri corecte sau mai puțin corecte, opinia cadrului didactic fiind foarte importantă pentru prezentul demers.

Prezentul interviu se va desfășura ca o discuție deschisă privind următoarele teme:

1. De când lucrați în învățământ și ce experiență profesională aveți?

„Lucrez în învățământ de peste douăzeci de ani și am experiență acumulată cu multe generații de elevi.” (învățătoare)

„În școala în care lucrez sunt de douăzeci și șase de ani și am ocupat funcții diferite, de la profesor pentru învățământul primar până la funcția de conducere.” (director adjunct)

„În școală sunt de nouă ani, dar am lucrat și înainte, ca profesor de sport, la o grădiniță”. (profesor de sport)

„Sunt printre primii profesori ai școlii și mi-au trecut prin mână generații de elevi, de peste treizeci de ani.” (profesor educație plastică)

2. Cum considerați că sunt elevii pe care îi aveți la clasă? Cum ar trebui să fie elevul ideal, din punctul de vedere al unui profesor?

„În general cred că elevii noștri sunt mult mai încrezători decât eram noi ... care am trăit alte experiențe educaționale. Ei pun întrebări, caută răspunsuri precum adulții și argumentează alegerile făcute ... sunt altfel decât eram noi, cândva, așa cum spunea adultul așa rămânea. Nu mai discutam, nu mai negociam. Executam și gata.” (învățătoare)

„Copiii de astăzi sunt diferiți de cum eram noi în sensul în care au mai multă încredere în ei, sunt asemeni adulților: întreabă, vor răspunsuri, se țin de tine până obțin ceea ce vor. Noi eram altfel, dar se pare că viitorul acesta este: al copiilor cu inițiativă, al copiilor care obțin ceea ce își doresc.” (profesor de arte)

„Este greu să spui cum ar putea fi elevul ideal. Toți elevii au ceva bun, ceva de la care poți învăța, dar și ceva ce poate fi șlefuit și lucrat. Eu cred că nu există elevi ideali, în sensul în care nu există ceva clar definit. E adevărat că orice profesor ar vrea ca elevii lui să fie ascultători, muncitori și perseverenți, atenți și să învețe repede, respectând ceea ce le spune profesorul. Există acești copii, dar sunt și copii cu care avem mult de lucrat”. (profesor de sport)

„Fiecare generație de elevi e altfel, e diferită de cea anterioară. Mediul social, mediul economic, mass media, accesul la tehnologie îi schimbă pe copii, familiile din care provin ei sunt altfel. Cred că nu există copil ideal și noi, ca școală, ne adaptăm după cerințele elevilor noștri și ne construim astfel încât să răspundem nevoilor lor.” (director adjunct)

3. Ce metode folosiți în cadrul activităților zilnice? Diferă ele de cele folosite în cadrul orelor de Dezvoltare personală?

„La clasă aplic toate metodele și strategiile potrivite contextului și tipului de lecție pe care o predau. E adevărat că atât tipul orei, cât și conținutul lecției, dar și starea clasei contribuie la alegerea metodelor folosite. La orele de dezvoltare personală folosesc cu predilecție metodele noi, centrate pe elev. Lucrăm mult proiecte, dezbateri și copiii au o mai mare libertate de exprimare și de acțiune decât la alte ore pe care le predau.” (învățătoare)

„La clasă folosesc metodele potrivite conținutului predat. Uneori folosesc și metode creative, care încurajează elevii să-și spună punctul de vedere. Contează să îi lași pe elevi să vorbească, dar e importantă și vârsta lor. Unii copii nu au competențe de comunicare liberă și exprimare, pentru că, până la urmă, acestea se formează la școală. Doar un cadru didactic preocupat de cultivarea acestor competențe poate găsi în cadrul conținutului predat aspecte care să constituie puncte de pornire în abordarea unor teme cu referire la drepturile copiilor, la capacitatea lor de liberă alegere și exprimare a propriilor opinii.” (cadru didactic)

4. Ce metode de predare folosiți la orele de dezvoltare personală?

„Referitor la metodele de predare la dezvoltare personală eu am experiența generațiilor anterioare. Copiii iubesc jocul și dacă s-ar putea ar sta numai afară. Noi la ore îmbinăm utilul cu plăcutul și i-am încurajat pe copii

să se exprime liber, să deseneze, să scrie mesaje unul altuia, să povestească despre experiențele lor personale. Sunt fericiți când mai fac altceva decât să scrie, să calculeze și să citească.” (învățătoare)

„E destul de complicat cu orele la dezvoltare personală pentru că noi nu am fost instruiți să predăm aceste conținuturi. Sunt altfel de lecții care necesită pregătire, o altă abordare și metode noi, diferite de ce am învățat în școală”.

(învățătoare)

„Am abordat la orele de dezvoltare personală învățarea pe bază de proiect. Copiilor le-a plăcut tare mult ! Au fost implicați, atenți la explicații, au învățat să se asculte unii pe alții, să prezinte un proiect și să evalueze munca colegilor lor”. (profesor învățământ primar)

„La orele de dezvoltare personală am lucrat la coeziunea grupului, consolidând relațiile dintre copii, dezvoltând relații bazate pe sinceritate în comunicare și toleranță și înțelegere. Copiii au învățat să se comporte în diferite contexte sociale, să elaboreze reguli de grup și să discute asupra consecințelor nerespectării acestor reguli. Ei au reușit să ia decizii de rezolvare echitabilă a conflictelor, reale sau imaginare și chiar să ofere exemple din viața personală, dând dovadă de multă maturitate. De asemenea, ei au lucrat foarte bine în echipă realizând proiecte, fiind capabili să argumenteze ceea ce au lucrat. Ei respectă opiniile celorlalți, chiar dacă sunt diferite de ale lor. Copiii au realizat lucrări individuale în care și-au apreciat colegii și au creat mesaje de mulțumire adresate acestora”.

(profesor învățământ primar)

5. Cum caracterizați relația cu elevii de la clasă?

„Elevii sunt încă prea mici și nu au capacitatea de a decide pentru ei. Acesta este și rolul profesorului, să îi învețe pe elevi să ia deciziile potrivite, să îi ghideze și să îi pregătească pentru viața de adult. Ar fi bine ca elevii noștri să ne asculte, să fie cuminți și să aibă încredere în noi.” (învățătoare)

„Relația mea cu elevii se bazează mult pe empatie. Am și eu doi copii acasă și cred că încă de la această vârstă copiii pot fi sprijiniți pentru a lua decizii în ceea ce îi privește, încurajându-i să își exprime dorințele, punctele de vedere și să argumenteze alegerile pe care doresc să le facă.” (profesor)

„Dacă privim cu atenție în jurul nostru, vedem că sunt elevi care pot face alegeri pentru ei, motivându-le și fiind ei înșiși. Astfel, îi pregătim pentru viitoarea carieră de oameni puternici, cu atitudine și cu respect de sine.” (profesor de sport)

6. Cum este construit spațiul și timpul școlar? „La școală, programul școlar este bine stabilit în funcție de schema orară. Copiii primesc orarul la începutul anului școlar, pentru că orarul este alcătuit în funcție de normele didactice și de încadrarea profesorilor. La clasele I-IV încercăm totuși să programăm orele de matematică și limba română, la începutul zilei, astfel încât elevii să fie odihniți. Elevii nu pot decide cu privire la orarul clasei întrucât acest orar este strict și noi cu greutate reușim să face față și așa

cerințelor. Uneori luăm chiar orele de educație fizică sau arte pentru pregătire la mate.” (învățătoare)

„Spațiul este al școlii, în măsura în care el este eficient folosit pentru activitățile zilnice. Fiecare clasă are câte o sală în care își desfășoară activitatea. După-amiază, sălile sunt ocupate de elevii de la clasele mai mari.” (învățătoare)

„Timpul școlar este construit în jurul orarului elevilor, cu pauze de 15 minute și ore. Elevii ies afară în pauza mare, de 15 min. sau rămân în clasă. La sport copiii vin la sala de sport și se pot chimba în vestiar sau putem face orele pe terenul de afară.” (profesor de sport)

7. Care sunt regulile de disciplină aplicate la clasă?

„La orele de artă regulile sunt mai lejere, adică permitem copiilor să stea alături de cine doresc ei, să lucreze nu neapărat în bancă, folosind spațiul clasei cum își doresc. De asemenea, la orele mele copiii pot vorbi pentru a schimba idei, pentru a comunica liber și încurajez acest tip de comportament.” (profesor arte)

„Regulile de disciplină sunt foarte importante pentru că asigură realizarea în bune condiții a orei. Imaginează-ți o oră în care elevii nu respectă regulile, vorbesc neîntrebați, se joacă, fac ce vor și profesorul, te întrebi ce face ? Rolul profesorului este și acela de a stabili liniștea în clasă, astfel încât toți copiii să beneficieze de aceleași condiții de învățare: liniște, neîntreruperea orelor, controlul problemelor de disciplină fiind foarte important.” (învățătoare)

8. Există Consiliul clasei la nivelul colectivului de elevi ? Cum s-au făcut alegerile pentru președintele Consiliului de elevi ? Cum funcționează acesta la nivelul clasei? Ce responsabilități au elevii și reprezentantul clasei?

„Consiliul elevilor există doar pe hârtie pentru că în școala noastră, la clasă, elevii au ales un reprezentant, dar atât. La nivelul școlii nu participă elevii de la primar pentru că sunt prea mici”. (învățător)

„Doar un cadru didactic preocupat de cultivarea acestor competențe poate găsi în cadrul conținutului predat aspecte care să constituie puncte de pornire în abordarea unor teme cu referire la drepturile copiilor, la capacitatea lor de liberă alegere și exprimare a propriilor opinii.” (cadru didactic)

Anexa 12

Chestionar online cu tema „*Activitatea Consiliului elevilor*”, folosind aplicația Google Forms, s-a adresat unui grup de 82 cadre didactice, completat online adresat folosind aplicația GoogleForms, aplicat în perioada martie – mai 2020

Dragi colegi,

Acum, când școala s-a mutat on-line, cu gândul la revenirea noastră în sălile de clasă, vă rog să completați acest chestionar cu privire la activitatea Consiliului elevilor din școala în care predați. Scopul aplicării acestui chestionar este acela de a identifica opinia cadrelor didactice privind implicarea și participarea elevilor dumneavoastră la activitățile organizate în cadrul Consiliului elevilor, la nivelul școlii.

Nu există răspunsuri corecte sau greșite, fiecare opinie fiind valoroasă. Răspunsurile dumneavoastră sunt anonime și vor fi analizate exclusiv în scopul realizării acestui proiect. Cu mulțumiri, echipa de proiect !

1. Date de identificare Gen

feminin, masculin

Vârsta – sub 24 25 – 34 35 – 44 45 – 54 55 și peste

Experiența profesională – debutant, definitivat, grad II, grad I, doctorat

Tip de școală urban, rural

Nivel de predare – învă. primar clasele I-IV, gimnazial clasele V- VIII, liceu IX – XII

Disciplina predată – Limba română

Matematică, Limbă străină, Istorie, Geografie, Arte (desen, muzică), Fizică, Chimie, Educație fizică, TIC, Educație civică, Dirigentie, altele

Funcție – învățător, prof. învățământ primar, profesor, diriginte, director adjunct, director 2. În școala/școlile în care predați există Consiliul elevilor ?
da, nu, nu știu

3. Există, la nivelul clasei/claselor la care predați reprezentanți în Consiliul elevilor ? da, nu, nu știu

4. Dacă da, la ce nivel există reprezentanți ai clasei în Consiliului elevilor ?
Primar, gimnazial, liceal

5. Cine se ocupă de organizarea activității Consiliului elevilor în școala/școlile în care predați ? Elevii, cadrele didactice, dirigintele clasei, conducerea școlii

6. Cum considerați existența Consiliului elevilor în școala în care predați ?
obligatorie, opțională, utilă, inutilă, legală, ilegală

7. Cunoașteți conținutul prevederilor legale în baza cărora funcționează Consiliul elevilor la nivel de școală ? da, nu, nu știu

8. Există, în școala în care predați, reprezentanți ai Consiliului elevilor aleși în structurile existente la nivel local/județean/regional/național în Consiliului
Local al elevilor/Consiliul Județean al elevilor/Consiliul Regional al elevilor/Consiliul Național al elevilor ? da nu nu știu

9. La clasa/clasele la care predați, ați:

- sprijinit colectivul de elevi să aleagă reprezentantul clasei în Consiliul elevilor

- sprijinit alegerea, la nivelul școlii, a comitetului de conducere a Consiliului elevilor
 - participat la discuții ale reprezentanților Consiliului elevilor la nivelul școlii
 - îndrumat și sprijinit activitățile Consiliului elevilor
 - votat în cadrul activităților Consiliului elevilor la nivelul școlii
 - participat la activități organizate de Consiliul elevilor din școală
 - fost implicat în orice activitate a Consiliului de elevi, la nivelul școlii
 - nu știu
10. Există, în școala în care predați, schimbări în urma deciziilor luate de către Consiliul elevilor privind:
- Implicarea elevilor în procesul de luare a deciziilor la nivelul clasei și școlii
 - Îmbunătățirea bazei materiale a școlii
 - Cunoașterea mai bună a elevilor, de către profesori
 - Creșterea calității actului de predare
 - Creșterea gradului de atractivitate a orelor
 - Înțelegerea mai bună, de către elevi, a deciziilor luate
 - Preocuparea elevilor pentru mediul școlar
 - Eficientizarea relației de comunicare părinți - școală
 - Atragerea interesului comunității locale
 - Îmbunătățirea capacității elevilor de a asculta puncte de vedere diverse
 - Îmbunătățirea performanțelor școlare
 - Îmbunătățirea comportamentului elevilor în școală
 - Optimizarea relației elevi – cadre didactice
 - Altele
 - Nu știu
11. Care considerați că ar putea fi, la nivelul școlii, rezultatele activității Consiliului elevilor ?
- Dotarea bazei materiale a școlii (echipament, tehnologie, spații de învățare, dotări ale laboratoarelor etc.)
 - Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor
 - Formarea competențelor civice
 - Adaptarea mediului școlar la cerințele elevilor
 - Îmbunătățirea relației cadru didactic – elev
 - Îmbunătățirea calității predării și învățării
 - Dezvoltarea parteneriatului școală – elev - familie
 - Creșterea gradului de implicare a elevilor în procesul de luare a deciziilor
 - Respectarea cerințelor Convenției cu privire la Drepturile copilului
 - Îmbunătățirea comportamentului elevilor în mediul școlar
 - Respectarea prevederilor legale - Altele
 - O combinație a celor de mai sus - Nu știu
12. Considerați eficientă activitatea Consiliului elevilor ?
la nivelul clasei de elevi DA NU

la nivelul școlii DA NU la nivelul
comunității DA NU la nivelul
țării DA NU

13. Cunoașteți vreo inițiativă importantă propusă de Consiliul elevilor ?

la nivelul clasei de elevi

la nivelul școlii

la nivelul comunității locale

la nivelul țării

14. Care sunt modalitățile prin care sunt comunicate activitățile Consiliului elevilor din școală ?

- Întâlniri ale reprezentanților claselor cu profesorii
- Prezentări ale proiectelor în cadrul școlii
- Dezbateri propuse de Consiliul elevilor
- Expoziții, evenimente organizate
- Campanii de strângere de fonduri
- Site dedicat
- Post de radio
- Concursuri, întreceri sportive
- Emisiuni tv - revista
- Facebook - Altele
- Nu știu

15. Care sunt modalitățile alternative prin care aflați care sunt ideile, opiniile, propunerile elevilor dumneavoastră ?

deloc rar foarte rar des întotdeauna

- Îi întreb pe elevi cu privire la aspectul ce preocupă clasa
- elaborez și aplic chestionare la clasă
- solicit luarea deciziei la nivelul clasei
- supun la vot decizia propusă de mine
- supun la vot decizia propusă de elevi
- Încurajez elevii să ia decizii împreună
- dedic din ora mea timp pentru rezolvarea unor probleme ale clasei
- organizez activități tip proiect propunând identificarea unor soluții pentru rezolvarea unor teme de discuție ce preocupă clasa
- Încurajez exprimarea liberă prin sistemul de comunicare prin bilețele
- implic părinții în rezolvarea problemelor clasei
- solicit sprijinul conducerii școlii
- altele
- nu știu

16. Cum considerați implicarea elevilor din ciclul primar în organizarea și desfășurarea activităților Consiliului elevilor ?

la nivelul clasei de elevi - potrivită, nepotrivită, nu știu, nu răspund la

nivelul școlii - potrivită, nepotrivită, nu știu, nu răspund

Vă mulțumim pentru completarea acestui chestionar!

I. Date de identificare

I.1. Gen

80 de răspunsuri

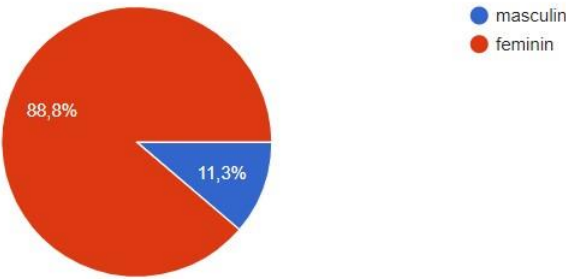


Figura 1. Distribuția pe criteriul gen

I.2. Vârsta

81 de răspunsuri

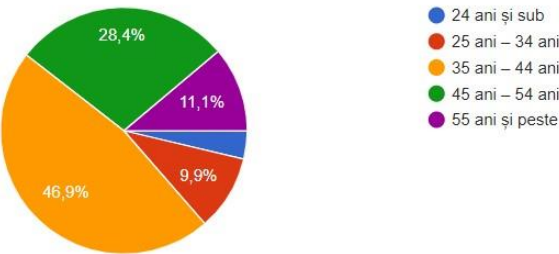


Figura 2. Distribuția pe criteriul vârstă

I.3. Mediul de predare

81 de răspunsuri

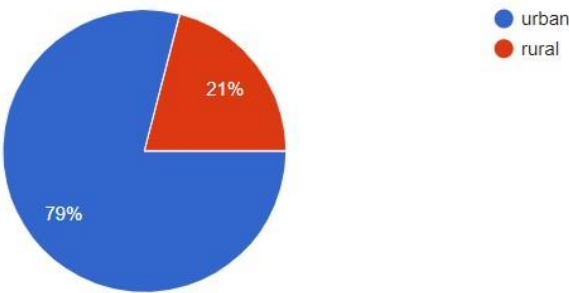


Figura 3. Distribuția pe criteriul mediu de predare

I.4. Funcție actuală



81 de răspunsuri

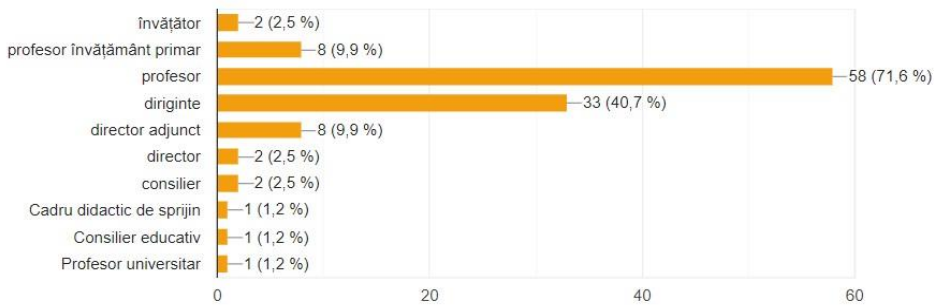


Figura 4. Distribuția pe criteriul funcție ocupată

I.5. Experiența profesională

81 de răspunsuri

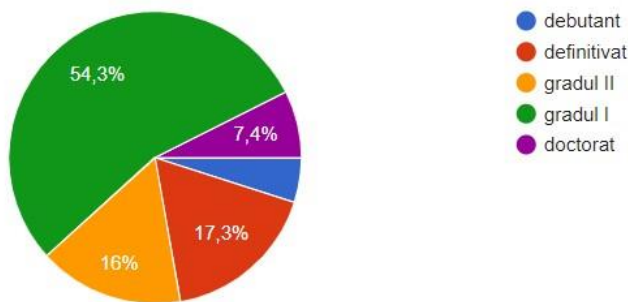


Figura 5. Distribuția pe criteriul ani de experiență profesională

I.6. Nivel de predare

80 de răspunsuri

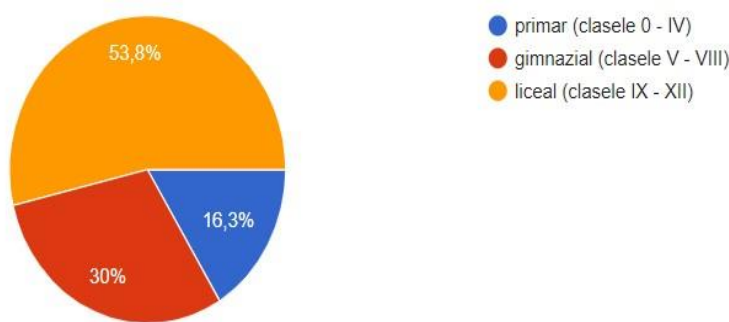


Figura 6. Distribuția pe criteriul nivel de predare

I.7. Disciplina predată

79 de răspunsuri

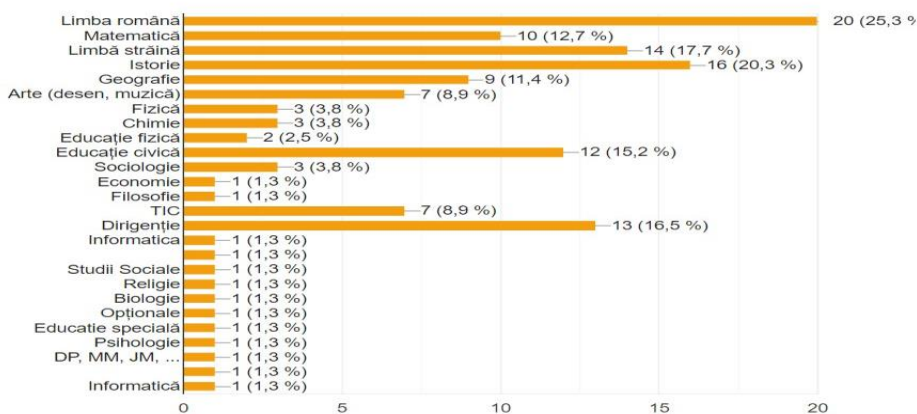


Figura 7. Distribuția pe criteriul disciplină predată

2. În școala/școlile în care predați există Consiliul elevilor ?

81 de răspunsuri

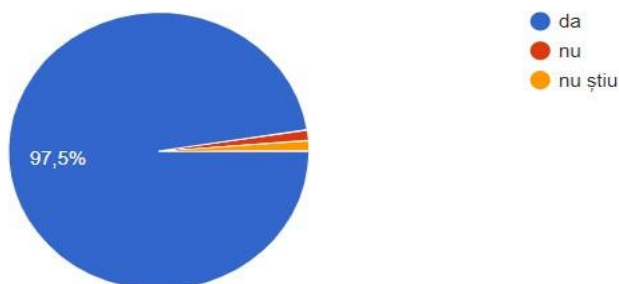


Figura 8. Distribuția răspunsurilor privind existența consiliului elevilor la clasele de elevi

3. Există, la nivelul clasei/claselor la care predați, reprezentanți în Consiliul elevilor ?

80 de răspunsuri

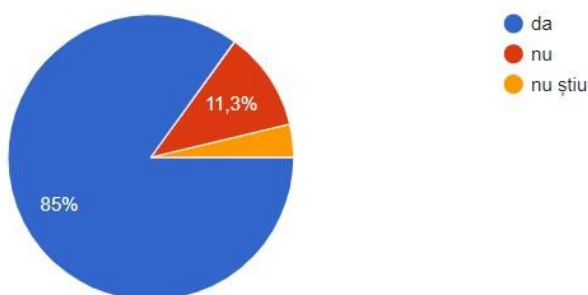


Figura 9. Distribuția răspunsurilor privind existența reprezentanților consiliului elevilor la clasele de elevi

4. Clasele cărui nivel participă cu reprezentanți în Consiliul elevilor școlii ?



80 de răspunsuri

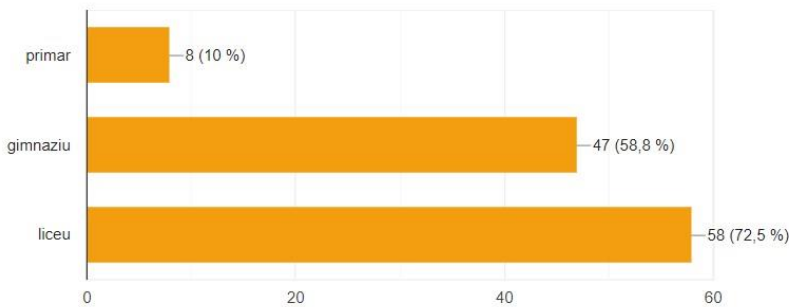


Figura 10. Distribuția răspunsurilor privind nivelul de școlarizare la care loc reprezintă elevii în Consiliul școlii

5. Cine se ocupă de organizarea activității Consiliului elevilor în școala/școlile în care predați ?

80 de răspunsuri

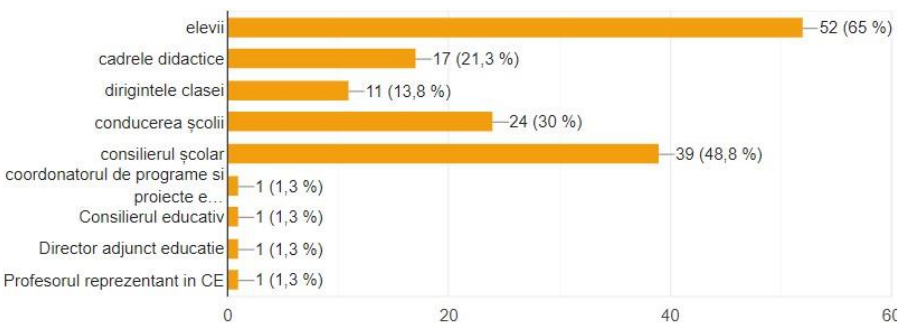


Figura 11. Distribuția răspunsurilor privind specificul organizării activităților în cadrul Consiliului școlii

6. Cât de importantă considerați că este activitatea Consiliului elevilor în școala în care predați ?

80 de răspunsuri

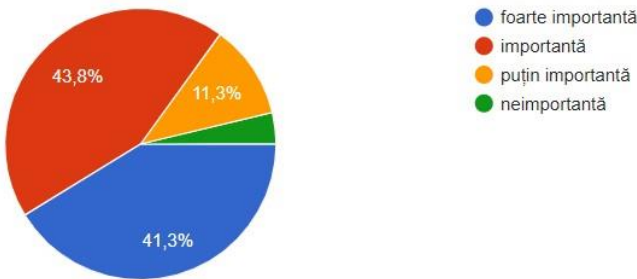


Figura 12. Distribuția răspunsurilor privind importanța acordată activității Consiliului elevilor

7. Cunoașteți conținutul prevederilor legale în baza cărora funcționează Consiliul elevilor la nivel de școală ?

80 de răspunsuri

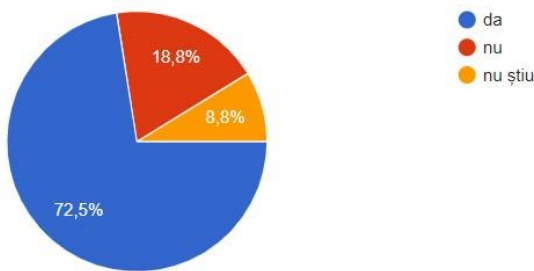


Figura 13. Distribuția răspunsurilor privind cunoașterea prevederilor legale în baza cărora funcționează Consiliul elevilor la nivel de școală

8. Există, în școala în care predați, reprezentanți ai Consiliului elevilor aleși în structurile existente la nivel local/județean/regional/național în Consiliul Local al elevilor/Consiliul Județean al elevilor/Consiliul Regional al elevilor/Consiliul Național al elevilor ?

80 de răspunsuri

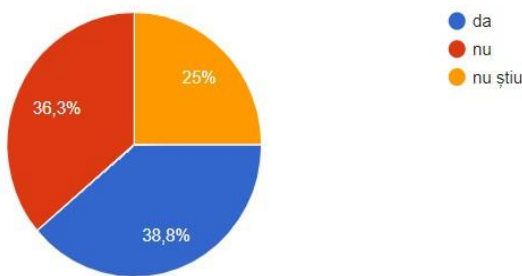


Figura 14. Distribuția răspunsurilor privind reprezentarea la nivel local, regional, național

9. La clasa/clasele la care predați, ați:

80 de răspunsuri

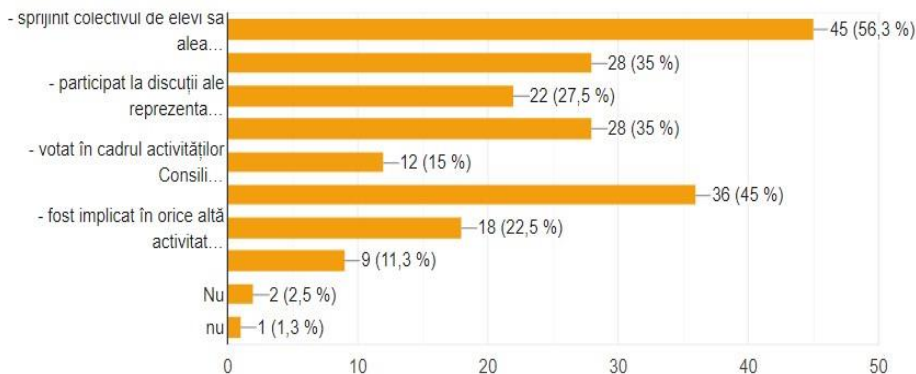


Figura 15. Distribuția răspunsurilor privind specificul activităților desfășurate de cadrele didactice, la nivelul clasei

12. Considerați eficientă activitatea Consiliului elevilor în școala în care predăți ?

81 de răspunsuri

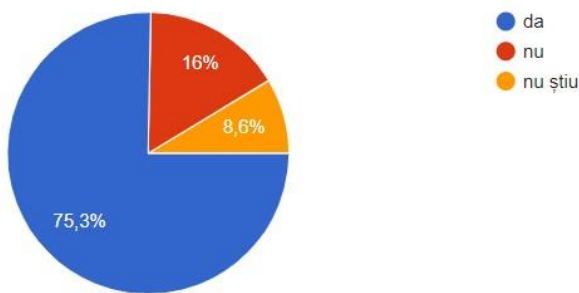


Figura 16. Distribuția răspunsurilor privind eficiența activității Consiliului elevilor la nivelul școlii

13. Cunoașteți vreo inițiativă importantă propusă de Consiliul elevilor ?

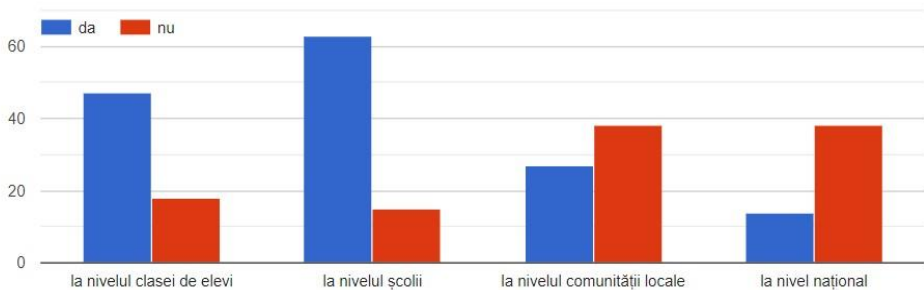


Figura 17. Distribuția răspunsurilor privind cunoașterea inițiativelor Consiliului clasei la nivel de clasă, școală, la nivelul comunității și la nivel național

14. Care sunt modalitățile prin care sunt comunicate activitățile Consiliului elevilor din școala în care predăți ?

80 de răspunsuri

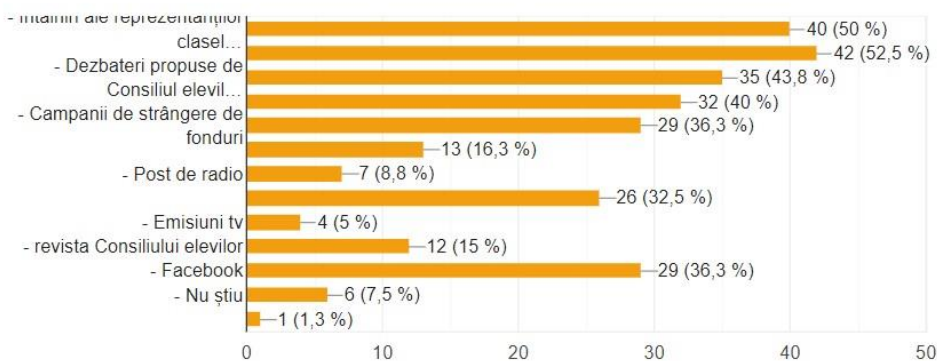


Figura 18. Distribuția răspunsurilor privind modul de comunicare a activităților Consiliului elevilor la nivel de școală

15. Care sunt modalitățile alternative prin care aflați care sunt ideile, opiniile, propunerile elevilor dumneavoastră ?

81 de răspunsuri

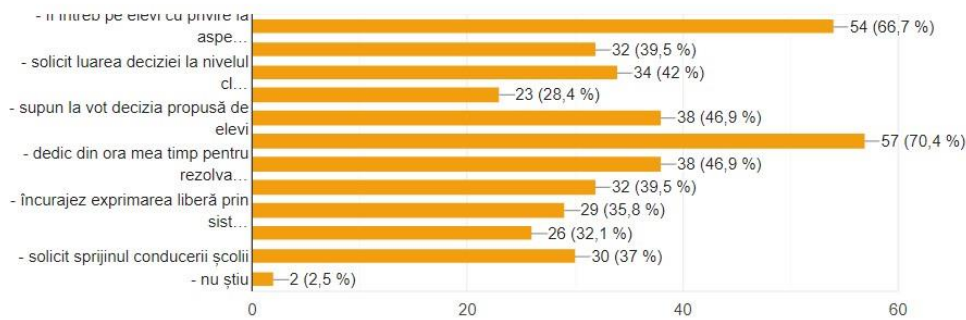


Figura 19. Distribuția răspunsurilor privind modalitățile alternative de obținere a informațiilor privind ideile, opiniile, propunerile elevilor de la clasă

16. Cum caracterizați implicarea elevilor din ciclul primar în organizarea și desfășurarea activităților Consiliului elevilor ?

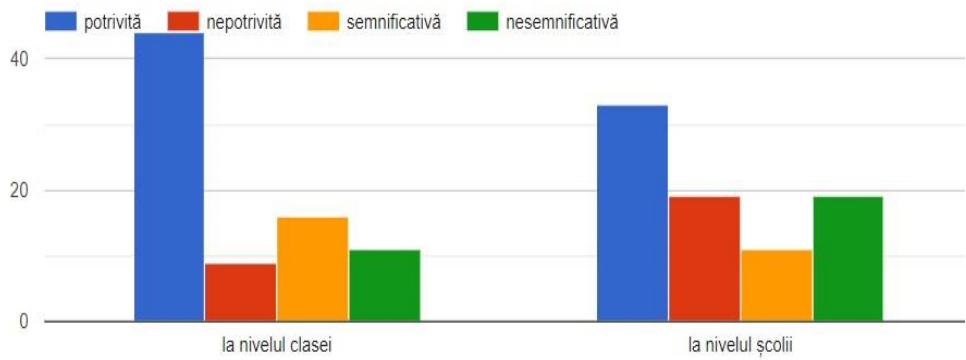


Figura 20. Distribuția răspunsurilor privind caracterizarea implicării elevilor din ciclul primar în organizarea și desfășurarea activităților Consiliului elevilor



FOAIE DE INFORMARE

Părinți

Titlul Studiului: Copilăria participativă

Titlul în limba română: Copilăria participativă – copiii, agenți ai schimbării

Coordonator proiect: Drd. Lavinia - Aniela Popa

Parteneri: Universitatea din București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială

Desfășurăm un studiu de cercetare care se va organiza în cadrul școlii dumneavoastră, din sectorul 3, București, în perioada octombrie 2018 – iunie 2020, adresat elevilor claselor a II-a.

În cadrul școlii, proiectul este implementat de o echipă de studenți din cadrul Școlii doctorale în Sociologie.

Înainte de a decide dacă vreți să participați, este important ca dumneavoastră să înțelegeți de ce dorim să desfășurăm această cercetare și ce presupune ea. Vă rugăm să nu vă grăbiți și să citiți următoarele informații cu atenție. Vă rugăm să ne întrebați dacă aveți neclarități sau dacă v-ați dori mai multe informații. Vă mulțumim pentru că citiți aceste informații!

Despre ce este studiul?

Scopul studiului este acela de a cunoaște opinia fiului/fiicei d-voastră privind subiecte și teme sociale și civice precum cunoașterea drepturilor copiilor, atitudinea copiilor față de autorități și modul de manifestare a drepturilor și îndatoririlor copiilor în viața de zi cu zi, la școală.

Acest studiu se va desfășura în cadrul activităților clubului de Educație socială, organizat săptămânal, timp de două ore, marți și joi, în intervalul 16.10 – 16.45. Activitățile organizate vor consta în prezentări, povestiri, proiecte, dialoguri, studii de caz, proiecții video, desene și schițe, jocuri de rol, interviuri conduse de copii, realizarea de montaje video și audio, jurnale de activități, hărți pe care copiii le vor realiza individual și în echipă.

Informațiile obținute în urma activităților desfășurate vor fi strict confidențiale și folosite doar în scop de cercetare și ne vor ajuta să cunoaștem care sunt principalele teme și subiecte de interes din sfera socială și civică, abordate cel mai des de către fiul/fiica d-voastră și modul în care drepturile și îndatoririle copiilor fac parte din practica școlară din viața de zi cu zi a copiilor dumneavoastră.

Cine este invitat să participe?

La această cercetare sunt invitați să participe elevii claselor a II-a din cadrul școlii, din București, în perioada octombrie 2018 – iunie 2020.

Trebuie să particip?

Este în întregime decizia dumneavoastră dacă doriți sau nu să permiteți participarea fiului/fiicei d-voastră, cu toate că noi ne-am dori mult să nu ne refuzați. Dacă sunteți de acord acum, dar vă răzgândiți mai târziu, puteți să îl/o retrageți oricând pe fiul/fiica d-voastră din cadrul clubului. Acest lucru nu îl/o va afecta în niciun fel. Totuși, dacă sunteți de acord să permiteți participarea fiului/fiicei d-voastră, veți contribui, prin participarea lui/ei la o cercetare științifică importantă, care va evidenția interesul copiilor pentru teme sociale și civice de actualitate.

Cât de des voi fi contactat/ă?

Părinții care au consimțit participarea copiilor lor la activitățile clubului vor putea oricând contacta coordonatorul proiectului pentru a primi orice fel de informații privitoare la activitățile clubului.

Ce va trebui să facem?

După ce primim acordul dumneavoastră privind participarea fiului/fiicei la activitățile clubului și semnați consimțământul informat, vom considera înscrierea copilului la activitățile clubului.

Participarea în acest studiu îmi aduce vreun beneficiu?

Participarea fiului/fiicei dvs. este complet voluntară și nu **presupune primirea** de niciun fel de beneficii materiale.

Prin participarea fiului/fiicei d-voastră la activitățile clubului dorim să cunoaștem în ce măsură copiii cunosc aspecte legate de drepturile și îndatoririle lor sociale și civice, ceea ce ne va permite înțelegerea mai bună a preocupărilor copiilor de vârstă școlară mică privind sfera socială și civică.

Cine va avea acces la informațiile furnizate de mine?

Toate informațiile pe care le primim de la copiii dumneavoastră vor fi tratate ca fiind strict confidențiale, în conformitate cu regulile Universității București și cu normele etice care guvernează cercetarea de înaltă calitate în întreaga lume. Informațiile înregistrate pe hârtie/video/audio sau introduse în calculator vor fi identificate doar printr-un număr de cod. O listă cu numele și codurile participanților va fi păstrată separat și în siguranță la sediul nostru din București.

În ceea ce privește datele și rezultatele, vom raporta doar concluzii generale, iar participanții la activități nu vor fi niciodată identificați. Rezultatele publicate se vor baza doar pe coduri, nu pe date individuale, iar

nimic din ceea ce spun/comunică nu va fi prezentat în afara echipei de cercetare.

Datele anonimizate și rezultatele cercetărilor vor fi raportate și celor care au obligația legală de a evalua calitatea și siguranța cercetării, persoane din cadrul Universității din București (de exemplu, membrii Comisiei de Etică a Cercetării).

Cum vor fi utilizate datele cu caracter personal?

Dacă acceptați ca fiul/fiica d-voastră să participe la acest studiu, echipa de cercetare poate completa un raport de cercetare. Raportul de cercetare **NU** va include numele copiilor dumneavoastră. Raportul de cercetare va include doar concluzii generale, iar copiii nu vor fi niciodată identificați. Raportul de cercetare va include, de asemenea, informațiile colectate de echipa de cercetare în scopul studiului. Echipa de cercetare poate utiliza raportul de cercetare ce va conține DOAR date anonimizate, și îl poate partaja cu alte persoane în următoarele moduri:

- Pentru efectuarea altor cercetări;
- Partajare cu cercetătorii din România sau din alte țări;
- Introducere în baze de date de cercetare;
- Utilizare pentru perfecționarea designului studiilor viitoare;
- Utilizare pentru publicarea de articole sau pentru prezentări în fața altor cercetători;
- Depunerea de cereri la agențiile guvernamentale din România sau străine în scopul primirii aprobării unor studii viitoare.

Permisiunea mea are un termen de expirare?

Prezenta permisiune de divulgare a datelor cu caracter personal expiră la finalul cercetării și încheierea întregii perioade de monitorizare obligatorie pentru studiu. Rapoartele de cercetare pot fi utilizate pe termen nedefinit.

Cine organizează și finanțează acest studiu de cercetare?

Studiul este organizat în cadrul Școlii doctorale de Sociologie, de către studenții doctoranzi și nu este finanțat din fonduri publice sau private.

Există vreun risc pentru mine sau copiii mei dacă participă în acest studiu? Nu, nu există riscuri cunoscute sau probabile.

Pot pune întrebări suplimentare?

Pentru orice informații suplimentare, vă rugăm să nu ezitați să ne contactați la următoarea/următoarele adrese de e-mail a coordonatorului.

Consimțământ de Participare în Studiu

Titlul Studiului: Copilăria participativă – copiii, agenți ai schimbării
Coordonator proiect: Lavinia – Aniela Popa

Parteneri: Universitatea București și școala

1. Confirm că am citit și înțeles fișa cu informații pentru studiul mai susmenționat. Am citit informațiile, să pot adresa oricând întrebări, solicitând răspunsuri satisfăcătoare pentru acestea.
2. Înțeleg faptul că participarea fiului/fiicei mele este voluntară și că sunt liber/ă să retrag copilul în orice moment, fără să dau vreun motiv și fără ca drepturile, îngrijirea și educația pe care copilul meu le primește la școală să-i fie afectate.
3. Sunt de acord cu utilizarea și divulgarea datelor cu caracter personal. Am primit un exemplar semnat al acestui formular.
4. Sunt de acord ca prin acordul meu, fiul/fiica mea să participe în studiul mai sus menționat.

Numele participantului

Data

Semnătura

____/____/____

Data

Numele cercetătorului

Semnătura

____/____/____

Întâlnire on-line cu părinții clasei a II-a B

*Proces verbal, încheiat în data de 18 iunie 2020, cu ocazia întrunirii echipei manageriale, a echipei de învățători și a Consiliului de părinți - clasa a II-a B, în mediul online pus la dispoziție prin intermediul platformei Microsoft Teams, grup Clasa a II-a B. Sunt prezenți următorii: Președinte, Director de studii, Director adjunct ciclul primar, profesori învățământ primar, părinții și elevii clasei a II-a B: **Ordinea de zi:***

- *Prezentarea filmului cu imagini de la activitățile desfășurate de clasă, în anul școlar 2019 - 2020*
- *Prezentarea activității online organizată în perioada 16 martie – 12 iunie 2020*
- *Nominalizarea elevilor absolvenți ai clasei a II-a*
- *Feedback oferit de copii și părinți în urma participării la activitățile online.*

Doamna director invită părinții și copiii prezenți la întâlnire să urmărească un film conținând imagini cu activitățile organizate și realizate în perioada anterioară închiderii școlilor, rememorând momente dragi.

Cadrelle didactice prezintă părinților, pe baza PPT-ului realizat, informații privind modul de desfășurare a activităților în timpul școlii online. Sunt astfel prezentate informații privind:

1. *Structura orarului săptămânal*
2. *Calendarul săptămânal generat de aplicația Microsoft Teams*
3. *Specificul activităților realizate în cadrul activităților de limba română, matematică și limba engleză, prezentând aplicațiile folosite pentru elaborarea de materiale de lucru online*
4. *Prezentarea activității celorlalte cadre didactice care au susținut activități de speaking, educație muzicală, educație fizică, educație plastică, limba ebraică, consiliere, TIC.*
5. *Prezentarea modului în care s-au verificat temele și sublinierea îmbunătățirii calității acestora după includerea în orarul zilnic al programului de teme supervizat de cadrele didactice ale clasei*
6. *Modalități de repetare și consolidare a noțiunilor învățate prin intermediul aplicațiilor puse la dispoziție de platforma Microsoft Teams (Mindmeister, Forms, WORDWALL)*
7. *Prezentarea canalului Assignments și avantajele folosirii acestuia, precum lucrul online, feedback imediat, independență și autonomie în completarea documentelor, arhivarea și posibilitatea de notare a observațiilor cadrului didactic, precum și transmiterea lor către elevi*
8. *Prezentarea chestionarelor de evaluare a proiectelor elevilor la limba română, a chestionarului de feedback al elevilor la finalul orelor de limba română și matematică, a chestionarului de feedback privind activitățile online, precum și concluziile chestionarului și al focus grupului privind participarea elevilor la luarea deciziilor la nivelul clasei, realizat în data de 12 iunie 2020*
9. *Încheierea prezentării cu nominalizarea absolvenților clasei a II-a B, toți elevii încheind cu succes clasa a II-a, anul școlar 2019-2020.*

În continuare, doamna președinte al școlii, invită copiii și părinții prezenți la această întâlnire să vorbească despre cum s-au simțit în timpul școlii online, ce le-a plăcut mai mult și despre cum au reușit să folosească tehnologia prin intermediul căreia cadrele didactice au interacționat cu elevii. Părerea unanim exprimată de către copii a fost că le este dor de școală, mediul online fiind interesant, dar neputând înlocui terenul de joacă din curtea școlii, îmbrățișările învățătoarelor, întâlnirile colegilor și experiențele plăcute din sala de clasă. Părinții au apreciat faptul că fiul/fiica s-a simțit bine, că s-a adaptat rapid noului tip de activitate, dar și că elevii așteaptă să se întoarcă la școală, alături de colegi și profesori, de care le este dor. De asemenea, părerea unanimă a fost aceea că integrarea orelor de teme în cadrul programului zilnic al elevilor a fost cea mai bună decizie și o dovadă a faptului că opinia părinților este ascultată și se ține cont de feedback-ul oferit.

Doamna președinte al școlii, alături de domnul director și doamna director adjunct încheie întâlnirea mulțumindu-le tuturor pentru prezență și implicare, felicitându-i pe copii pentru rezultatele obținute și urându-le vacanță plăcută, după încheierea programului de summer school.

Drept pentru care s-a încheiat prezentul proces verbal.

Acordul pentru conținutul acestui proces verbal a fost dat de către fiecare membru menționat mai sus printr-un mesaj scris prin email.

Anexa 15

John Burningham, *Would you rather ...*

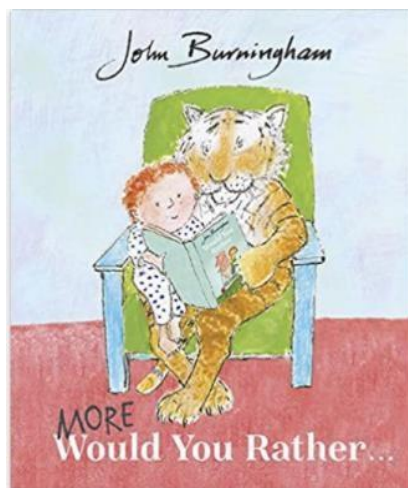
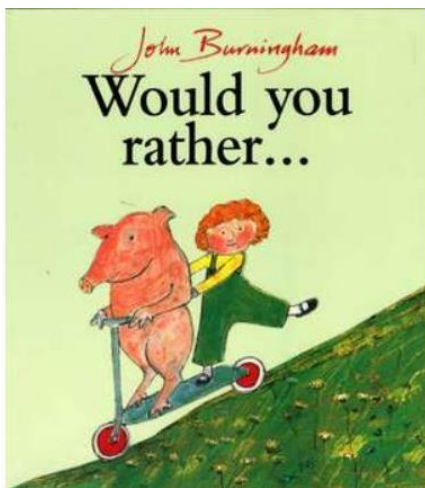


Fig. 1. Coperta cărții *Would you rather ...* Fig. 2. Coperta cărții *More Would you rather*

Anexa 16

Cartea pentru copii *E și treaba mea!* de Mihaela Coșescu



E și treaba mea

Transcrierea interviului din 12.06.2020, cu tema „Ce este un protest ?”
min. 25:01 din 28:08, CD-cadru didactic, inițiale – numele copiilor
Întrebarea: Ce este un protest ?

V.: *Un protest este o adunătură de oameni care au o nelămurireee ... și ... ăăă ... și cum să zic ... ăăăăă alți oameni nu sunt de acord și câteodată e guvernul care nu e de acord. Și fac un protest. Și se adună foarte mulți oameni să compare cât de mulți oameni sunt contra ei.*

CD: Și ce fac oamenii care merg la protest ?

V.: *... gen acel lucru ... scrie pe bannere sau ceva sau da, fac alte chestii*

CD: Ce fac oamenii concret, la protest ?

V.: *Protestează ...*

CD: Concret, ce fac ?

V.: *lau bannerele și le dau prin sus, în stânga și în dreapta și spun niște chestii foarte tari ... nelămurirea lor, ca să asculte guvernul’.*

T: *Și aș mai vrea să zic încă ceva ... ăăăă protest nu înseamnă doar violență, poate însemna și reclamație. Nu trebuie să fie doar așa, violență ... uneori poate să fie și așa, pacific, nimeni să nu se lovească, nu se omoară. Protestul poate fi și pașnic.*

A: *Un protest este ca o rugare, dar că un pic mai violentă. (11:54 până la 15:46)*

V.: *Protest nu e neapărat ceva legat de guvern, ci e ca o rugare printr-o dezbatere, adică rogi ceva printr-o dezbatere. Adică protestul este o amestecătură între rugare și dezbatere, ai văzut că sunt enervați și se dezbat cu subiectul de a ruga ceva, adică e ca o rugare foarte violentă care este produsă print-o dezbatere.*

CD: Care sunt motivele pentru care protestează oamenii ?

V.: *Nu știu ... adică poți să protestezi, nu trebuie să iasă atât de mulți oameni, poate să protesteze și trei oameni ... ăla nu chiar protest, numai că, de exemplu, și douăzeci de oameni dacă ies pe stradă și încep să țipe că vor ceva ... nu știu, de exemplu acuma sunt debateri cu rugare la COVID 19, adică când ne dați voie să mergem pe stradă, vrem să ne întâlnim ... Dacă vă uitați pe Google sunt nu știu câți din diferite ... oameni nu numai din țara asta, care se dezbate fiindcă vor să-și vadă rudele, bunicii, numai că nu au voie. De obicei, protestele astea doar pentru asta, o fac doar oamenii care ... n-au ... care sunt nebuni. Hai că am zis direct cuvântul ... (rușinat) Cam asta fac. Care au probleme cu capu’ și dacă deodată fac ceva, cineva, de acuma guvernul, parlamentul și guvernul au luat decizia asta și dacă ăstuia nu-i convine, în loc să se ducă să vorbească cu unii, fiindcă au probleme, încep să iasă în stradă și să țipe și adună pe alții care au acele probleme. Mai vreau să spun doar că acuma, în partea aceasta, a zilei, vreau să mai spun ceva legat de protest ... m-am dus la alt gând. Ââââ acuma protestele sunt foarte foarte crunte prin alte țări, deci eu, vă recomand, dacă găsiți oameni dintr-ăștia cu probleme la cap care ies pe stradă să țipe să nu-i alăturați și să rămâneți precauți până când ne vor da drumul. Fiindcă va veni acel timp.*

T.: Dar nu înseamnă că au probleme la cap.

M.: Eu cred că un protest nu e chiar un mod violent de a-și exprima un om părerea și este punctul lui de vedere, pe care ar trebui, din partea mea, să și-l exprime altcumva, nu să iasă în stradă și chiar unii se bat, se omoară. La un protest i-a spartul unui om, adică cum a zis Vlad, oameni nebuni, nu e neapărată nevoie să faci asta. Trebuie să vorbești calm pentru că, cu cât te panichezi mai mult, cu atât oamenii nu te ascultă. Te lasă la o parte pentru că simt că nu pot vorbi cu tine. Este un animal ăla (cu referire la cel care nu-și poate păstra cumpătul).

M.: Oamenii protestează și asta se face, de obicei, în China, pentru că acolo este comunism. În China oamenii protestează pentru libertate, pentru că ei au un partid comunist și ei vor libertate.

V.: Vreau să zic ceva care se întâmplă și nu înțeleg de ce: gândiți-vă, când e protest, oamenii mor. Protestul din douămiiopțișpe cu PSD-ul, au murit oameni acolo, s-au tras gloanțe și au dat și cu lacrimogene ... asta nu-i bine ! Protestele pe vremuri, erau ... oamenii când protestează încearcă să vină cu o idee ... când protestezi tre' să zici, să iei un banner, dar nu să țiți ca nebunu' și niciodată să nu-i ... că devii și tu nebun cu ideile lor, cu ideologia și că se întâmplă asta, de multe ori ... în țara asta. Niciodată și niciodată să protestați pe o chestie care nu vă place puțin mai întâi să vă gândiți la vot, când ați ales.

S.: Nu întotdeauna sunt oameni nebuni care protestează, sunt oameni care au niște drepturi și de exemplu nu ies așa, în stradă, pentru nimic și chestia asta că poți să nu fii nebun și să protestezi ... e o chestie de nu știu ... sunt oameni normali, ca noi nu trebuie să fii neapărat nebun ca să protestezi.

T.: Protest nu înseamnă doar violență, poate fi doar o reclamație și uneori nu trebuie doar să fie așa să fie violență, uneori poate să fie pacific, numeni să nu se lovească, nimeni să nu moară ... și cum au zis și ceilalți, oamenii nu trebuie să fie neapărat nebuni să meargă la protest. Ei doar vreau o cerere fiindcă imaginează-ți că nu poți să vorbești acolo, te pui în stradă și vrei să zici ... și ei strigă ca să se audă ... plus un strigăt, plus un strigăt plus douăzeci de strigăte plus nu știu câte strigăte de cinci sute de strigăte se pune într-un urlat de o mie de persoane și se aude mai tare ... În Statele Unite parcă se află un protest contra rasismului, adică vreau unii albi sau unii negri, negri sau albi. (20:09 din 28:17)

C.: În America, cum a zis și T., cred că este într-un fel puțin mai mult și un război civil.

CD: Ce înseamnă război civil ?

C.: Adică sunt multe proteste foarte mari. Doar că am văzut că au răsturnat și mașini ...

Anexa 18

Fotografii ale copiilor în mediul școlar

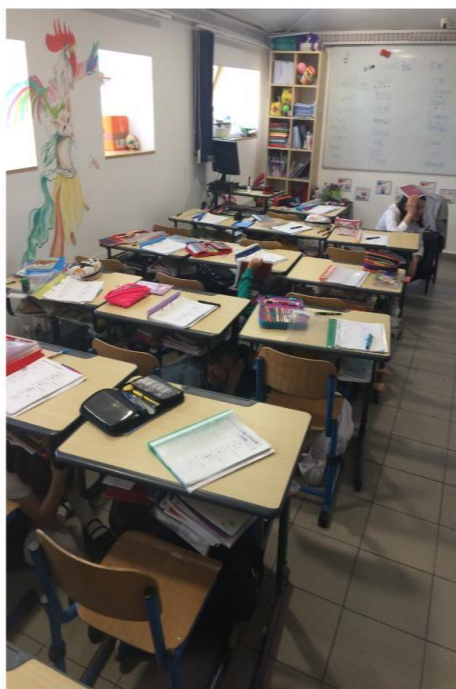


Figura 1. Imagine din clasă



Figura 2. Studiu individual

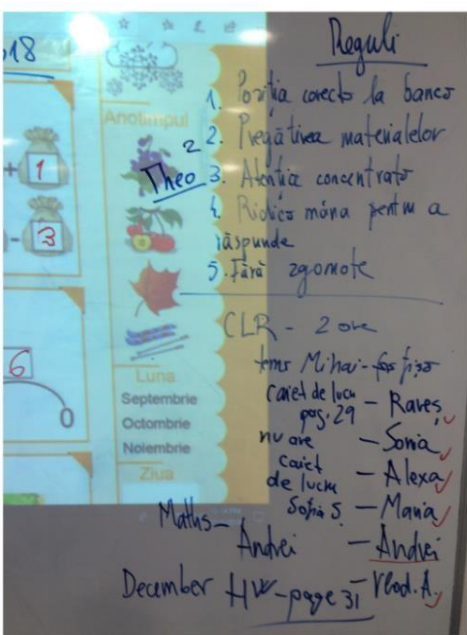
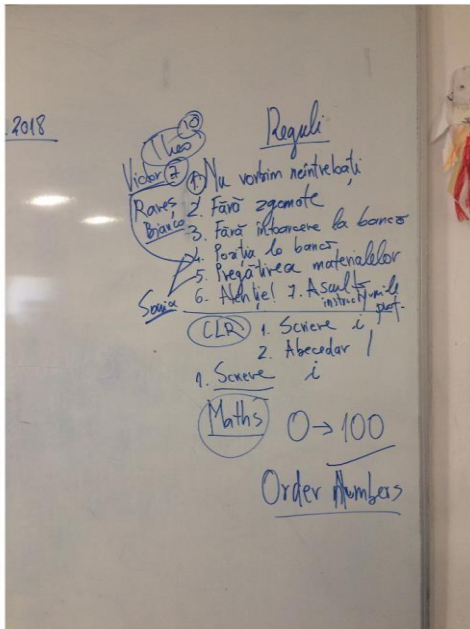


Figura 3 și 4. Reguli de comportare în timpul orei

